Chapitre 2

ANALYSE ÉPISTEMOLOGIQUE DE LA GRAMMAIRE

Où nous allons définir dans un premier temps la grammaire qui présente des représentations et définitions variées selon les époques et les points de vue des grammairiens et des linguistes. Où nous cherchons à comprendre les enjeux cognitifs de l'apprentissage grammatical en lien avec des données psycholinguistiques. Où nous retraçons les moments clefs de la grammaire scolaire et les évolutions de la prescription afin de fixer le décor de notre recherche au niveau des conceptions, des mouvements, des évolutions. Où nous exprimons le choix de nous appuyer sur deux grandes figures historiques de la grammaire – Denys le Thrace et Chomsky – qui, chacun, à sa manière, a développé une façon d'analyser la langue qui nous apparaît complémentaire et éclaire nos propres analyses des grammaires en acte que nous avons observées.

2-1 : Une représentation contrastée et une définition polysémique de la grammaire

La grammaire au sens « générique » rappelle volontiers le souvenir des heures d'exercices fastidieux, la sanction sans appel de la faute orthographique, l'audition, pour certains, de quelques leçons ennuyeuses. Les associations verbales faites avec le mot « grammaire » nous paraissent aussi assez éloquentes : fautes, leçons, règles, exceptions, difficultés, purisme, querelles, distinctions subtiles, incorrections, particularités... Autant de considérations peu avantageuses. La grammaire ne jouit pas du prestige des mathématiques. Elle est même décriée dans certains milieux éducatifs ou quelque peu gommée au bénéfice de la maîtrise du langage : « *un parler, lire, écrire* » qui passe avant la connaissance des principes structuraux de la langue[1]. L'idée de grammaire rime avec un apprentissage contraignant éminemment normatif qui démarque le bon usage ou ce qu'il faut dire de ce qu'il ne faut pas énoncer. La grammaire apparaît pour certains pédagogues comme le refuge de tous les conservatismes. Pourtant, les règles de grammaire permettent la communication dans une langue : sans codification précise de la pratique langagière qui pose la syntaxe et la morpho-syntaxe, l'intercommunication orale ou écrite serait impossible. Sans un ensemble de règles sous-jacentes à la pratique de la langue, nul ne comprendrait autrui avec certitude ; nuls enchâssements harmonieux des mots et des groupes de mots ne formeraient le style. C'est la même chose avec la pratique musicale et le solfège sans l'apprentissage duquel il ne peut exister de maîtrise de l'art de jouer un instrument de musique. On peut émettre des sonorités, mais pas une orchestration qui transporte l'auditeur.

Force est cependant de reconnaître que la réflexion sur ses productions langagières, sur la langue que l'on parle, sa langue maternelle progressivement acquise en famille et à l'école maternelle n'est pas une occupation spontanée et coutumière, bien qu'il s'agisse d'observer et d'apprendre sur une pratique familière ; en d'autres termes de développer un modèle cognitif sur un modèle opératif.

La langue que l'on parle et que l'on entend paraît une évidence. Elle n'entraîne pas de curiosité spontanée sur son fonctionnement. Il n'y a rien d'automatique dans le retour sur les productions langagières d'autrui ou les siennes, il n'y a rien de spontané à s'intéresser aux mécanismes ou chaînes grammaticales qui rendent possible les usages linguistiques. « *La démarche réflexive à son propos est tout aussi peu naturelle que le contrôle de la respiration ou que le patinage en marche arrière. Il ne faut donc pas trop s'étonner que (...) des étudiants en lettres manifestent si peu*

[1] Voir en annexe les extraits des programmes d'après http://eduscol.education.fr

d'enthousiasme quand on les invite à examiner la structure d'une phrase, la construction d'un mot, la pertinence d'un son. » (Nelly Flaux, 1997)[2]. Faire de la grammaire représente une mutation, une rupture pour l'élève qui peut s'interroger sur ce qu'on lui demande. Pourquoi étudier ce qu'il manipule déjà très bien : construire une phrase minimale, grammaticalement correcte, avec un sujet, un verbe, un complément n'est pas une préoccupation significative pour un enfant. Aussi, les cours de grammaire sont-ils qualifiés de superflus. Nous communiquons avec nos voisins sans nul besoin de passer par l'apprentissage systématique des règles du « *bon usage* ». Les maîtriser n'est pas sans effet cependant sur une communication interindividuelle optimisée et subtile. La grammaire constitue une activité réflexive sur le fonctionnement de la langue au double sens du terme : une réflexion méthodique sur l'architecture et la mécanique langagière d'une part, d'autre part, elle présente une réflexivité caractéristique du discours grammatical. En effet, le langage se trouve l'instrument même de sa propre description. C'est avec des mots que l'on parle des mots contrairement aux mathématiques où l'expression verbale sur les chiffres ne provoque pas un effet « *miroir* » identique. La connaissance intuitive de sa langue comme sa pratique spontanée ne permettent pas une « description raisonnée ». Ainsi, l'expression « *connaître une langue* » dissimule de réelles données problématiques, une véritable complexité du fait langagier, une aptitude au questionnement du système linguistique pas toujours aisée. La familiarité avec le langage ne nous amène pas à, invariablement, poser les bonnes questions sur celui-ci. Se distancer de son langage ne va pas de soi.

Nous avons une grammaire intériorisée (ou pragmatique), celle que possède tout sujet parlant et dont il n'a pas nécessairement conscience, mais qui lui permet de produire et d'interpréter des énoncés, qui lui permet de comprendre et se faire comprendre. C'est une forme de grammaire intuitive de laquelle procède un jugement sur un énoncé correctement ou non formulé. Nous avons une grammaire théorisée (ou épistémique) qui résulte d'un ensemble d'observations et d'analyses minutieuses dont seul l'apprentissage peut nous faire bénéficier. C'est une grammaire immanente à la langue, inhérente à sa nature faite de régularités et de principes d'organisation que les locuteurs apprennent et appliquent. La théorie grammaticale ne s'invente pas, elle s'enseigne.

La linguistique apparaît comme une concurrente de la grammaire, au rang bien plus enviable. Elle jouit d'un statut scientifique. Les sciences humaines l'ont consacré dans ce domaine « *science pilote* » : certains concepts s'importent dans d'autres champs disciplinaires. Elle porte sérieusement ombrage à la grammaire, laquelle pâtit par ailleurs d'une évolution langagière anglicisée et modernisée, au regard des nouvelles formes langagières concises et phonétiques (cf. le langage texto ou sms) ainsi que de critiques par rapport à la norme qu'elle véhicule et aux valeurs d'exemplarité des écrits classiques qu'elle présente comme modèle. Pour les linguistes, la langue[3] consiste avant tout en un outil de communication qui constitue un objet d'études en soi. L'observation fine de ses usages et de ses productions institue un corpus de descriptions précises dont la visée est une conceptualisation en des systèmes symboliques et communicatifs dont les éléments sont caractérisés par la nature et par les règles qui en régissent les combinaisons dans les divers énoncés. La perspective épistémologique de la linguistique diffère de celle de la grammaire. Si l'une relève du travail de laboratoire, l'autre s'est déterminée au fil des siècles selon une catégorisation propre aux principes de la Logique et des codes d'un Bon usage. Les linguistes francophones distinguent le terme de « langue » comme système de communication inter-subjectif et social du vocable « discours » qui recouvre la réalisation personnelle de l'utilisation de ce système, la partition individuelle du locuteur. Enfin, la grammaire souffre de l'évolution sociale. Le

[2] Nelly Flaux, La grammaire , Coll. Que sais-je, PUF, 1997, p.4.

[3] « Le langage, faculté humaine, caractéristique universelle et immuable de l'homme, est autre chose que les langues toujours particulières et variables, en lesquelles il se réalise. C'est des langues que s'occupe le linguiste, et la linguistique est d'abord la théorie des langues. Mais (…) les problèmes infiniment divers des langues ont ceci de commun qu'à un certain degré de généralité ils mettent toujours en question le langage » (Benveniste, 1966).

« bon usage » est devenu une denrée rare des lieux de diffusion : « *Ce que le grand public entend comme parole autorisée n'est généralement pas conforme à la norme même actualisée : impropriétés, incorrections de toutes sortes, incohérences émaillent de manière quasi systématique les paroles des gens qui occupent l'espace de la parole publique, journalistes, animateurs, et même hommes politiques soucieux de se mettre au goût du jour. »* (Nelly Flaux, 1997)[4] Au regard de la norme grammaticale, les productions langagières de l'espace public perdent toute valeur d'exemplarité. L'erreur orthographique n'accable plus, la faute de français ne fait plus rougir, le contresens provoque moins de jugement défavorable. Si la linguistique n'est pas embarrassée par cette actualisation de la pratique langagière (qui appartient à certains principes de son paradigme), l'art grammatical se trouve démuni.

La définition du terme « grammaire » s'appréhende différemment selon la posture du locuteur vis-à-vis du langage. Elle ne désigne pas la même chose pour ceux qui considèrent la langue comme un simple outil de communication ou pour ceux qui voient dans la langue un objet à décrire. Lesquels n'approuvent pas tous une définition équivalente selon leur approche épistémologique. De l'avis de la grammaire de Port-Royal (1660), l'art grammatical est « *l'art de parler* ». Les auteurs Arnauld et Lancelot précisent : « *Parler, c'est expliquer ses pensées par des signes que les hommes ont inventés à ce dessein. (...) On a trouvé que les plus commodes de ces signes étaient les sons et la voix. Mais parce que ces sons passent, on a inventé d'autres signes pour les rendre plus durables et plus visibles, qui sont les caractères de l'écriture....* » Le dictionnaire de l'Académie (1re édition, 1694) donne la définition : « *Art de parler et d'écrire correctement*.» Le dictionnaire universel de Furetière (1690) énonce : « *Art qui enseigne à bien décliner et conjuguer, à construire et à bien orthographier les noms et les verbes et les autres parties de l'oraison.* » C'est cette même acception qui est reprise par le Littré en 1863 : « *Art d'exprimer ses pensées par la parole ou par l'écriture d'une manière conforme aux règles établies par le* « *bon usage*.» Un siècle plus tard, le Grand Robert édicte la définition suivante : « *Ensemble de règles à suivre pour parler et écrire correctement une langue* ». Dans le Trésor de la Langue française, la notion de grammaire évoque « *l'exercice d'une langue (qui) est associé à celle de normes caractérisant diverses manières de parler et d'écrire* ». Pour le Larousse de l'an 2000, la grammaire forme un « *ensemble des règles phonétiques, morphologiques et syntaxiques écrites et orales d'une langue* ». Elle consiste aussi dans le même article « *en l'étude et description de ces règles* ».
Nelly Flaux note quelques ambiguïtés dans ces définitions qui ne forment guère un ensemble homogène. Nous pouvons les interpréter de deux façons : cet « *art* » de (bien) parler relève-t-il d'une connaissance des règles de la langue ou d'une connaissance des règles du bon usage ? Signifie-t-il simplement le respect des règles de conjugaison ? Ou bien pense-t-on production de phrases intelligibles ? Nous situons-nous dans un registre de bonne inter-compréhension entre locuteurs ou dans un registre d'exactitude de la maîtrise langagière ? Il se pose ainsi pour nous la question de la grammaticalité et agrammaticalité du message. En outre, ces définitions frappent par leur ancienneté : il faut en effet comprendre chez Arnauld et Lancelot l'utilisation du mot « *art* » au sens de « *technique* » ou de « *discipline* » sans idée d'éloquence. Leur définition évoque une philosophie qui voit dans le langage l'exacte reproduction du monde. Toutefois, le grand public tend à associer le mot « art » aux notions d'usage correct et habile de la langue. Les définitions suivantes de facture classique (Académie, Furetière, Littré) soulignent une appréciation « conformiste » du fait grammatical, inféodée à l'usage parfaitement « réglé » de l'expression langagière, discriminant ainsi les classes sociales bourgeoises et populaires (cf. Vaugelas). La grammaire fut ainsi un élément de marquage social. L'ultime définition de 2000 retient le caractère descriptif et linguistique de la grammaire.

L'acception du mot « *grammaire* » est particulièrement polysémique en français. Selon les

4 Nelly Flaux, La grammaire , Coll. Que sais-je, PUF, 1997, p.5.

contextes, il y a confusion ou opposition :

- Soit le mot désigne clairement un principe d'organisation interne propre à la langue, il joue le rôle de synonyme de « *langue* », (avec par exemple[5], la phrase : « *L'enfant qui commence à parler utilise une grammaire en partie différente de celle d'un adulte* »),
- soit le terme renvoie à un savoir plus ou moins méthodique sur la langue, à une étude réflexive et une connaissance des régularités, des règles ou des normes qui sont caractéristiques d'une langue (avec par exemple l'expression : « *La grammaire est indispensable pour acquérir une bonne orthographe et pour s'exprimer correctement* »),
- soit le mot évoque un point de vue particulier sur le savoir grammatical propre à une langue en relation avec une école de pensée, une théorie spécifique sur le fonctionnement interne des langues (« *La grammaire générative et transformationnelle peut être considérée comme un prolongement de la grammaire structurale* ».)

Besse et Porquier[6] délimitent ainsi l'art grammatical en trois strates:

- la grammaire présente un certain fonctionnement interne caractéristique d'une langue donnée,
- la grammaire explicite de façon plus ou moins méthodique ce fonctionnement,
- l'explicitation grammaticale s'appuie sur une base théorique donnée.

Les deux dernières acceptions relèvent d'activités métalinguistiques tandis que la première renvoie essentiellement à des activités linguistiques, à une forme de catalogue descriptif.
Le manuel de grammaire opère la synthèse de ces trois types de connaissance grammaticale : il traite d'un fait de langue ou d'une pratique langagière pour proposer une description systématique explicite en s'appuyant en général sur une théorie grammaticale dont la terminologie choisie témoigne de l'école de pensée à laquelle il se rattache.

Nous pourrions classer aussi les grammaires de telle manière :

- une grammaire de la pratique langagière quotidienne (du type « *à chacun sa grammaire* »),
- une grammaire utilitariste ou pragmatique (du type une grammaire « *pour éviter de faire des fautes* »),
- une grammaire scientifique ou linguistique (du type une grammaire « *pour réfléchir et penser* »).

Définir la grammaire consiste donc en une question de point de vue que l'usager, le grammairien ou le professeur prendra. Deux grands choix se posent[7] :

- Soit privilégier une grammaire d'usage :

La grammaire est liée à la notion de validation / invalidation des propositions, à la grammaticalité des phrases formulées. La grammaire d'usage vise un ensemble d'instructions à connaître et à

[5] Les exemples sont issus de Besse, H ; Porquier R. ; Grammaire et didactique des langues, Hatier-CREDIF, Collection LAL, 1991, p.10-11.
[6] Besse, H ; Porquier R. ; Grammaire et didactique des langues, Hatier-CREDIF, Collection LAL, 1991, p.10-11.
[7] Nous reprenons à notre compte certains propos de Nelly Flaux, d'après « la Grammaire », Coll. Que sais-je, PUF, 1997.

mettre en pratique. Vaugelas est associé à ce courant avec son ouvrage intitulé « *Remarques sur la langue française utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire* » où il s'agit moins de se faire comprendre que marquer son appartenance à une catégorie sociale, celle de *« ceux qui savent bien parler* ». Un courant qui se développa au XVIIIe et XIXe siècle, de nos jours encore représenté, mais à l'influence considérablement diminuée.[8] Cette grammaire normative ne néglige pas pour autant une description des règles de fonctionnement de la langue, mais sa visée « puriste » de la langue l'amène à se focaliser davantage sur les points linguistiques qui présentent quelques difficultés, d'où la publication de nombreux « dictionnaires des difficultés » de toutes sortes et l'idée toujours en vogue qu'une grammaire n'est faite que d'exceptions. Une acception qui rend fort instable l'art grammatical.

- Soit privilégier une grammaire raisonnée :

C'est l'attitude de celui qui pose une distance relativement à la langue, cherchant à mettre à jour les principes organisateurs des phrases selon des perspectives qui évolueront avec l'histoire de cette épistémologie, des philosophes et logiciens de la grammaire de Port-Royal (associant l'organisation des unités linguistiques au déroulement de la pensée) jusqu'à la vague linguistique des années 1970, affirmant la langue comme objet d'étude quelle que soit son expression grammaticalement correcte ou non, prise dans le rapport saussurien système langue/parole individuelle.

Une autre catégorisation grammaticale peut s'opérer entre grammaire descriptive et grammaire prescriptive. L'une répond à la question « comment ça fonctionne ? », elle tente d'approcher le mode opératoire de la langue, l'autre se propose d'enseigner une norme langagière, un bon usage résumé par des règles strictes qui privilégient un usage particulier de la langue au détriment d'un autre, quitte à nier les faits langagiers les plus répandus et laisser entendre que la grammaire est faite d'exceptions, d'usages proscrits. Ces derniers ne constituent pas tous des fautes empêchant une inter-compréhension, mais certainement des fautes de « goût », ou plutôt devrions nous dire, des incorrections d'emploi de registre langagier qui servent souvent de ressort comique à certains professionnels de l'humour.[9] La grammaire prescriptive véhicule un usage de bon aloi qui ne profite guère à la créativité stylistique en matière de production d'écrit à l'école, nous semble-t-il. Elle entrave la liberté de l'imaginaire, elle fige dans des formalismes entendus. La grammaire descriptive relève de l'esprit scientifique qui essaie de construire une image globale opératoire en forgeant des modèles descriptifs à la fois cohérents et exhaustifs. La langue est un objet d'observation précis en fonction d'une théorie donnée. Les descriptions sont plurielles en vue d'établir un faisceau d'éclairage sur un fonctionnement linguistique.

Ces ambiguïtés relevées, ces définitions contrastées, ces courants grammaticaux variés influent naturellement sur les représentations d'un savoir grammatical dont les délimitations épistémologiques ne sont pas toujours précises. La conception personnelle de la grammaire peut varier tout comme les diverses « formes scolaires » que prend cette connaissance : un manuel pratique pour vérifier des conjugaisons et des accords, la réalisation de kilomètres d'exercices, des explications absconses de professeur pour les uns ; une étude structurale de la langue, un moyen d'exprimer clairement sa pensée dans un écrit, l'identification d'un ensemble de propositions relatives ou circonstancielles, le squelette de la langue à retrouver pour les autres.

---

[8] Vaugelas définit le bon usage de façon élitiste et en corrélation directe avec l'organisation sociale : « c'est la façon de parler de la plus saine partie de la cour conformément à la façon d'écrire de la plus saine partie des auteurs du temps » (p.10 de la préface de son ouvrage « Remarques sur la langue française utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire », Paris, Champ libre, 1981)

[9] Par exemple, un discours politique ou académique truffé d'expressions argotiques ou de propos ou vocables familiers. Ce genre de décalage provoque des effets comiques qui prouve bien que le bon usage grammatical est affaire de norme, de valeurs, de politique et d'historicité.

En 2004, selon Riegel, Pellat, Rioul, la grammaire se présente comme un « *un ensemble mixte d'observations, de procédures de découvertes et de généralisations* », une discipline générale « *vouée à la description des langues* » proche de la linguistique. La grammaire est une méthode et un corpus de descriptions et savoirs langagiers. Une acceptation reconnue de nos jours par les cercles autorisés. Les mêmes auteurs distinguent quatre types de grammaire[10] :

- la grammaire synchronique (ou descriptive) qui est une description d'un état donné de la langue, qu'il soit contemporain ou ancien,
- la grammaire diachronique (ou historique) qui étudie l'évolution de la langue et les rapports entre ces états historiques successifs,
- la grammaire comparée qui confronte deux ou plusieurs langues dans différents domaines afin d'établir entre elles des ressemblances et des différences typologiques, voire des parentés génétiques (par exemple entre les langues romanes),
- la grammaire générale qui, à partir des données fournies par les trois autres types de grammaires, dégage les règles générales présidant au fonctionnement du langage humain.

Cette typologie établit des liens forts entre grammaire et linguistique. Elle révèle un modèle théorique qui se propose de décrire le fait langagier de façon explicite et d'introduire la notion de « *grammaire - système* ». Diverses écoles de pensée qualifièrent cette « grammaire système » selon une approche théorique particulière dont s'inspirent les descriptions grammaticales : grammaire distributionnelle, grammaire fonctionnelle, grammaire structurale, grammaire transformationnelle, grammaire générative. Elles s'adossaient aux théories du Cercle de Prague, au distributionnalisme ou fonctionnalisme, à la linguistique de l'énonciation, à la pragmatique, à la linguistique cognitive, etc.[11] Une autre distinction peut s'établir selon les ambitions grammaticales visées : les grammaires scolaires restreignent ainsi leur champ au couplage d'une morphologie (les mots et les variations de leur forme) et d'une syntaxe (étude des structures et de leurs combinaisons dans la phrase).

En revanche, une grammaire globale, proche des travaux des linguistes, décrit l'ensemble des principes d'organisation et de fonctionnement de la langue. L'ambition relève de la constitution d'une grammaire universelle. Une ambition voisine de la grammaire de Port-Royal, celle-ci étant inspirée par des philosophes logiciens. Une grammaire globale tente de définir les aptitudes inconsciemment activées par un locuteur lorsqu'il produit ou bien interprète quelques énoncés. Les connaissances convoquées relèvent de la phonologie, de la sémantique, de la pragmatique en plus de connaissances morpho-syntaxiques. L'ensemble de ces connaissances constitue la compétence langagière du sujet.

Trois « genres » de grammaire scolaire intéressent notre recherche[12] :

- La grammaire pédagogique, destinée aux apprenants, résulte d'une transposition didactique où les critères sont moins contraignants sur le plan théorique. Elle est par nature éclectique afin de rendre compte du fonctionnement de toutes les facettes ou nuances langagières.
- La grammaire d'apprentissage est celle de l'apprenant : une forme de grammaire intériorisée, la connaissance effective de l'élève à un stade de son apprentissage. Cette grammaire est

[10] Riegel, Pellat, Rioul, Grammaire méthodique du français, Coll. Quadrige, manuels, PUF, (3ème édition) 2004.

[11] C. Fucks, P. Le Goffic, Les linguistiques contemporaines, Repères théoriques, Hachette, 1992.

[12] D'après les documents pédagogiques, Français Langue étrangère et seconde, DAEFLE, Méthodologie de l'enseignement de la grammaire, Alliance Française, CNED.

évolutive et se manifeste dans les productions orales ou écrites des écoliers en terme d'erreurs, d'imprécisions ou au contraire de complète adéquation. Elle dépend aussi des pratiques de classe.

- La grammaire d'enseignement correspond à la pratique enseignante proposée aux élèves qui varie selon les représentations, les stratégies, les types d'enseignement implicite ou explicite, les activités et les exercices, la culture grammaticale et générale du professeur.

Quelles que soient les grammaires, les critères d'acceptabilité et de grammaticalité interrogent l'analyse grammaticale, et les très jeunes locuteurs comme nous le verrons plus bas. L'analyse grammaticale porte sur des données : soit un ensemble formé d'énoncés ou de textes jugés représentatifs de la langue, soit un assortiment issu de la pratique dynamique et expérimentale des locuteurs servant de données selon les besoins de l'étude. Le linguiste réalise la différence entre « *l'acceptabilité* » des énoncés et leur « *grammaticalité* ». La structure d'une phrase certes grammaticalement correcte ne constitue pas, par essence, un énoncé acceptable au regard par exemple d'une trop grande complexité de sa structuration. Si une phrase présente une conformité aux règles de bonne formation grammaticale, une adéquation défaillante à la psychologie du sujet parlant, à la situation de communication ou encore aux normes discursives en vigueur - rend caduc son critère d'acceptabilité. Pour définir l'opposition entre acceptabilité et grammaticalité, on peut affirmer qu'« *une phrase acceptable serait, en quelque sorte par anticipation, une phrase pour laquelle il n'y aurait aucune difficulté à imaginer un ou des contextes où son interprétation ne poserait pas de problèmes*. » Dès lors, « *la grammaticalité ne recouvrirait alors que la partie de l'acceptabilité qui est déterminée par les règles de bonne formation intrinsèque des énoncés : règles morphologiques et syntaxiques dans une grammaire traditionnelle (grammaticalité au sens étroit) ; règles morphologiques, syntaxiques, sémantiques éventuellement pragmatiques, si l'on conçoit la grammaire comme un dispositif global associant à des formes des contenus et des pratiques communicatives (grammaticalité au sens large)*[13]» (Riegel, Pellat, Rioul, 2004). Des règles sémantiques ne peuvent échapper au jugement de grammaticalité, une phrase correcte selon la distribution de ses constituants immédiats peut posséder un sens relatif ou inexistant.

2-2 : Approche psycholinguistique de la grammaire

Toute réflexion grammaticale est conscientisation d'une connaissance implicite, d'une pratique qui n'est pas formellement exprimée. Mais qui peut devenir une prise de conscience par l'exercice grammatical qui construit le passage d'un implicite à un explicite. La grammaire porte en effet sur un usage quotidien. Il s'agit de l'étude d'une pratique quotidienne du langage. Laquelle est une compétence acquise au fil de la maturation depuis les premiers mots compréhensibles du bébé. On parle tous, on écrit tous avec une compétence linguistique minimale, passé un certain âge. Nous formons tous une phrase avec sujet, verbe, complément. Nous en avons la compétence qui pourrait sembler innée, mais qui est plutôt le fruit d'un long travail progressif d'imitation des aînés. En cela, la grammaire consiste en un apprentissage unique en son genre, relativement aux autres disciplines scolaires qui abordent des concepts neufs : les chiffres, l'addition, la proportionnalité ont l'intérêt de la nouveauté et provoquent une forme de curiosité naturelle. Avec la grammaire, il s'agit d'analyser un savoir linguistique en acte, une connaissance langagière opératoire qui peut manquer de « *faire sens* » et produire une « *rupture* ». En effet, les apprenants sont déjà des « *sachants* » en matière de langue maternelle. La distanciation exigée sur un savoir quotidiennement manipulé peut paraître absconse. Il n'est pas grave – du moins pour le non-spécialiste – de méconnaître le fonctionnement syntaxique de la phrase : cela n'empêche pas de lire, ni d'écrire. N'oublions pas toutefois que les activités de lecture et d'écriture sont des fonctions intellectuelles de base qui ne supportent guère

[13] Riegel, Pellat, Rioul, Grammaire méthodique du français, Coll. Quadrige manuels, PUF, 2004, p. 20.

l' « à-peu-près ». Il existe une certaine exigence d'excellence pour comprendre toutes les nuances d'un texte et rédiger un texte accessible à tous. Il suffit pour s'en convaincre d'interroger les auteurs ou de se plonger dans les oeuvres de Proust, par exemple, ou bien des textes difficiles d'essais. Il y a une excellence à la manipulation langagière que n'exigent pas d'autres spécialités comme les arts visuels, mais qui équivaut à la précision et la rigueur nécessaires aux mathématiques ou aux sciences appliquées. Une seule faute, un seul oubli, une seule malfaçon et la phrase peut devenir incompréhensible ou erronée, de toute manière, contraire à l'intentionnalité de son auteur. Cette exigence échappe au jeune élève qui « subit » le cours de grammaire. L'enseignant est désarmé par le manque de motivation de la classe et les maigres résultats scolaires. Avec la grammaire scolaire, il y a un changement de régime linguistique. La langue maternelle devient un objet d'étude et le véhicule de connaissances. Cela « impacte » un certain nombre de disciplines scolaires. L'identification et la manipulation des règles grammaticales qui font fonctionner la langue maternelle influent sur un certain nombre d'apprentissages.

Contrairement à ce qui se passe dans les autres disciplines, la grammaire ne transmet pas un savoir extérieur, un savoir objectif. La langue appartient au sujet, elle forme une composante forte de sa personnalité et de son développement. Elle fait partie intégrante du sujet. L'élève doit faire l'effort de se décentrer. Il convient en effet qu'il opère une forme de démarcation plus ou moins heureuse d'avec son langage quotidien, une mise à distance profitable à toute réflexivité sur les constituants de sa langue parlée et écrite. L'enjeu est l'acquisition d'un méta-langage, d'une connaissance sur son langage quotidien. Les connaissances grammaticales (ou métalinguistiques) sont convoquées de façon explicite ou implicite. Il est mis en jeu des activités cognitives elles-mêmes conscientes ou inconscientes. La première difficulté que rencontre l'enfant se trouve dans la distinction entre nature et fonction d'un mot puis la seconde, dans le découpage des phrases en segments. Ces activités manquent de sens pour lui. Il s'opère chez l'enfant une forme de rupture de devoir découper son langage en tranches, en plus de devoir réfléchir sur quelque chose qu'il manie depuis son plus jeune âge. Il n'y a pas d'appel automatique de la curiosité pour un langage qui fait déjà partie du quotidien. L'enfant n'en ressent ni le besoin ni la nécessité. De plus, la grammaire ne décrit la langue qu'au moyen de règles, il s'agit d'une grammaire normative, une grammaire de l'écrit qui ignore généralement celle de l'oral et des variations de langue liées aux situations d'échange, plus proches de l'univers enfantin. L'élève moyen ressent une forme de hiatus devant l'injonction d'observation de ce langage, de ses productions langagières. Pourtant, la grammaire est aussi apprentissage d'une logique de l'analyse, développement de la métacognition, outil d'expression et de communication pour créer, dire ses émotions, jouer avec les mots. La grammaire comme la langue est vivante. Peut-on l'enseigner d'une manière plus intéressante pour tout le monde et plus opératoire pour les élèves ? Car pour les didacticiens ou les formateurs d'enseignants, le manque de réinvestissement des règles grammaticales par les élèves en production d'écrit soulève des interrogations méthodologiques. Que vaut un enseignement systématique de la grammaire scolaire avec moult explications et exercices s'il n'est pas utilisé pour mieux s'exprimer à l'écrit, mais aussi à l'oral ? Le « *retour sur investissement pédagogique* » est mince. Il fait suffisamment défaut pour que les enseignants se préoccupent de réorienter la pratique de la grammaire scolaire. La maîtrise de la langue est par ailleurs une compétence multiforme qui exige une progression lente. Les progrès sont souvent appréciables sur le long terme, il n'y a pas pour l'élève de rapides résultats tangibles. Ce qui peut décourager l'élève ou lui faire perdre le sens de ce qu'il effectue. Il entrevoit parfois des difficultés à envisager la grammaire comme autre chose qu'une activité d'étiquetage abstraite, mécanique et ennuyeuse. La signification des activités grammaticales semble un enjeu important.

Au regard de la numération, cette maîtrise fait tout autant partie des compétences de base. Il n'y a pourtant pas de rupture identique. La numération ne s'acquiert pas par imprégnation, elle n'est pas

un langage maternel, ni naturel. C'est une donnée qui s'apprend avec ses contraintes et avantages pour tous les enfants au même moment. Il n'y a pas de legs générationnel spontané pour la numération comme pour la langue maternelle. Il n'y a pas de rapport identitaire tel qu'il existe dans le langage (rapport à son milieu d'origine, rapport à la langue de ses parents et aux usages familiaux,…). Il n'y a pas d'aspects affectifs. L'apprentissage des nombres et du calcul n'apparaît guère plus agréable ou désagréable qu'apprendre la règle d'accord du sujet, a priori. Poser des opérations, des multiplications ou des divisions n'est pas des actions plus ludiques qu'opérer la transformation passive d'une phrase déclarative. Pourtant, les élèves semblent naturellement davantage se passionner par le maniement du nombre que celui du mot. La bande numérique, le comptage et les problèmes motivent davantage que les constituants de la phrase, la transformation d'un texte ou la réalisation d'une rédaction. Force est de reconnaître que le rapport au nombre ne vaut pas le rapport au mot. Le nombre est une nouvelle aventure, on ne compte pas jusqu'à 100 par imitation-assimilation, l'enfant vit ses premières années sans les nombres dont il découvrira toutes les combinaisons durant sa scolarité en commençant par manipuler par exemple des allumettes pour les compter et les regrouper. En revanche, l'enfant apprend rapidement à parler, il écoute, il imite ses parents. Les mots s'apprennent sur le « *tas* ». La langue s'apprend par l'usage. La langue maternelle s'apprend dès le plus jeune âge par une imprégnation, au contact du bain langagier familial puis scolaire à l'école maternelle. Les phrases sont déjà des connaissances en acte lorsqu'on demande à l'élève de les étudier. Elles sont déjà pour lui un stock. Ce travail sur du déjà su, sur cette langue quotidiennement maniée peut provoquer une rupture dans les représentations de l'enfant. Que veut-on de moi au sujet de ces mots et de ces phrases que je manipule régulièrement ? Que signifient ces exercices et cet étiquetage grammatical ? Quel est le sens des règles grammaticales ? Pourquoi de telles lois du bon usage ? Pourquoi « *la langue de mes parents* » est-elle corrigée ? Que signifie cette formulation revue et corrigée ? Quel est le critère pour énoncer ce qu'il convient de dire ? Etc. La loi grammaticale constitue une injonction comme toute loi, une obligation que l'élève doit intégrer à des âges parfois rebelles à tout ce qui fait autorité. Le « *bon usage* » s'affronte à l'usage familial, à l'utilisation courante de l'élève, jugée grammaticalement « *fautive* ». Ce qui va produire une cassure, des interférences, voire quelques blocages. L'élève reçoit un enseignement sur sa langue maternelle d'une manière distincte de son acquisition « naturelle ». Une situation didactique d'acquisition se heurte d'une manière ou d'une autre à une situation d'acquisition « spontanée » par le milieu. Il se produit une injonction à un métalangage qui peut produire des conflits.

L'appropriation du fonctionnement de la langue met en oeuvre chez les élèves un ensemble de procédures cognitives : des mécanismes de perception, de traitement, de stockage, de compréhension et production. Cette compréhension n'est que très indirectement accessible à l'observation externe. Le maître d'école peut percevoir ce qui est compris ou ce qui n'est pas compris, au moins approximativement. Devant une réussite, il peut inférer une bonne compréhension pour l'élève, sans une totale certitude cependant. Les indices d'apprentissage réussi sont très minces. Seule, la procédure employée, le chemin conceptuel emprunté lui enseigne si l'élève a saisi correctement le concept envisagé. Il est cependant parfois difficile de savoir de quoi procède la compréhension. L'enfant est peu disert, car il ne sait pas mettre des mots sur ses opérations. La verbalisation d'une investigation réflexive en analyse de phrases est limitée à un niveau infraconscient. Dire ou se dire ses procédures d'exercice grammatical n'affleure pas à la conscience. Souvent, l'enseignant n'y pense pas : il ne prend pas le temps d'interroger les élèves sur leur manière de procéder à l'identification d'un sujet ou à l'accord d'un adjectif. Il conviendrait de procéder à des verbalisations conscientes des opérations grammaticales que mènent les enfants. A cet égard, une étude (Hosenfeld, 1975) souligne comment procèdent les étudiants en « *exercice* » grammatical en faisant verbaliser leur activité mentale consciente et leur stratégie « *scolaire* ». Il apparaît au terme des analyses suscitées par cette recherche que les stratégies et l'activité même du

locuteur sont partiellement induites par le type d'exercice, par la routine due à l'habitude d'accomplir des exercices plus ou moins similaires, et par leur statut ou finalité. Selon que l'exercice est perçu et traité comme une activité de découverte ou d'entraînement ou comme une activité d'évaluation (au statut éminemment institutionnel), le traitement apparaît différent. L'attention n'est pas focalisée sur les mêmes matériaux linguistiques, ni sur les mêmes opérations. La même étude catégorise par ailleurs les tâches des apprenants au sein d'une diversité d'activités formelles ou informelles dans l'enseignement/apprentissage des langues en termes de production, compréhension et activité métalinguistique. Cet inventaire montre qu'il n'existe pas de tâches pures. Toutes ou presque recouvrent plusieurs catégories envisagées du fait, selon les auteurs, que la nature des tâches est complexe et mobilise des activités compliquées. Les exercices systématiques montrent des automatismes qui tendent à mobiliser l'activité métalinguistique des apprenants. La systématisation présente cependant un risque de conditionnement inhérent à une pratique non réfléchie des exercices grammaticaux, qui produit davantage un « *savoir-faire des exercices* » plutôt que « *maîtriser les opérations cognitives utiles au saut métalinguistique* ».

Bien que les enfants utilisent correctement la syntaxe de leur langue de manière spontanée, ils échouent dans des tâches qui requièrent l'analyse explicite comme la maîtrise consciente de la structure langagière, selon les travaux de recherche de Markman (1981). La compétence métasyntaxique manque. Celle-ci renvoie selon Gombert (1990) « *à la possibilité pour le sujet de raisonner consciemment sur les aspects syntaxiques du langage et de contrôler délibérément l'usage des règles de grammaire.* »[14] La conscience de la syntaxe est manifeste dans les discours métalinguistiques qui portent sur la grammaticalité des phrases. Nous reprenons, à ce titre, un exemple de Dubois (1968 - cité par Gombert, 1990) qui montre différents jugements de grammaticalités : « *la phrase - le garçon dort la soupe - est agrammaticale, le verbe dormir étant intransitif et, en conséquence, ne pouvant se construire avec un objet direct (sauf dans des emplois très particuliers : Dormez votre sommeil). En revanche, la phrase – le garçon lit la soupe – ne viole aucune règle de grammaire, elle est anomale. Toutefois, Chomsky (1965) considère que dans un tel cas il y a une violation des règles de sélection lexicale qui altère la grammaticalité de la phrase. La phrase – le garçon mange la soupe avec un marteau - est, elle, tout à fait grammaticale au même titre que la phrase – le garçon aime la soupe.* [15]» Gombert explicite qu'une connaissance métasyntaxique de haut niveau est essentielle. Elle doit conduire à rejeter la première phrase pour des raisons grammaticales (non pas d'incompatibilité entre la « soupe » et le « sommeil »), à repousser la deuxième pour cause de sélection lexicale erronée (et non pas pour des raisons de plausibilité), à reconnaître la pertinence grammaticale de la troisième et de la quatrième phrase, même si des critères pragmatiques conduisent à en juger une, inacceptable et, l'autre en contradiction avec l'expérience quotidienne. Cet exemple souligne le risque de confusion entre les jugements de grammaticalité et les jugements d'acceptabilité sémantique. Gleitman & Gleitman (1970) montrent que la plupart des adultes instruits sont aptes à juger de la grammaticalité des phrases et de leur acceptabilité sémantique, même s'ils sont incapables d'expliciter les déterminants de leurs réponses.

Un certain nombre d'études s'intéressent aussi à l'émergence de l a capacité métasyntaxique chez l'enfant : les résultats de Villiers et Villiers (1972) infèrent que les facteurs déterminants, dans les jugements d'acceptabilité syntaxique émis par les jeunes enfants, sont d'ordre sémantique. Si le jeune enfant peut donner un sens à l'énoncé, il l'accepte, sinon il le rejette. Pratt et coll. (1984) suggèrent qu'un enfant peut rejeter une phrase, car « *elle ne sonne pas bien à l'oreille* » sans la moindre idée de la cause de cette dissonance. Un autre élève peut observer en revanche le problème de l'ordre des mots, mais sans aptitude à verbaliser une justification. Vu l'absence de justification

[14] Gombert, J. E. Le développement métalinguistique, PUF, 1990.
[15] Ibidem, p. 59.

de ces deux élèves au mode opératoire radicalement différent, nous serions tentés de penser, avec les auteurs, que la capacité de jugement de grammaticalité précède celle de l'explicitation de ces jugements. Un exemple piagétien d'un « *réussir* » qui précède le « *comprendre* ». Certaines études font ressortir que lorsque les jeunes enfants doivent repérer l'acceptation grammaticale de phrases ou d'énoncés, ils sont plus contraints par des facteurs extra linguistiques que par des règles lexicales ou syntaxiques. D'après Carr (1979), l'acceptation d'une phrase se fonde dans un premier temps sur l'expérience du sujet, la reconnaissance de quelque chose d'expérimenté par le sujet, une connaissance que le sujet possède du monde.

Tunmer et Grieve (1984) résument l'évolution des jugements d'acceptabilité de telle manière, selon trois étapes successives :

- 1/ vers 2-3 ans, les jugements des enfants seraient fondés sur la compréhension ou non des phrases,
- 2/ vers 4-5 ans, les critères de contenus seraient prédominants,
- 3/ vers 6-7 ans, l'enfant serait apte à séparer la forme de la phrase de son contenu et capable de fonder ses jugements sur le seul plan linguistique.

Néanmoins, Gombert nous rappelle que les données disponibles sont particulièrement difficiles à comparer, avec des tâches proposées pour ces recherches de difficultés variables.

Selon Ryan et Ledger (1979) et Hakes (1980), il s'avère que les phrases agrammaticales sont plus difficiles à détecter que les phrases grammaticales. Il existe un décalage en faveur d'une reconnaissance plus importante et plus précoce des phrases grammaticales par rapport à celles qui ne le sont pas. Cela n'invite pas pour autant à penser qu'une réflexion syntaxique soit déterminante. Simplement, seules les phrases à la fois grammaticales et sémantiquement acceptables font significativement l'objet de jugements de plus en plus adéquats avec l'âge ; selon Bialystok (1986). En effet, le taux d'acceptation de ces phrases passe d'environ deux tiers à 5 ans à 90% à 9 ans. L'impact de la sémantique dans les jugements de grammaticalité semblerait prépondérant. Bialystok et Ryan (1985) écrivent que « *la notion de grammaticalité, quelle que soit la façon dont on la formule, n'a vraisemblablement aucun sens pour le jeune enfant. C'est l'acceptabilité globale des phrases qui détermine ses réponses. La grammaticalité n'est qu'un composant parmi d'autres de cette acceptabilité, composant qui ne constitue en aucun cas un objet privilégié (ou même particulier) de réflexion pour le jeune enfant* »[16]. La démarche d'appréhension du langage n'est pas analytique comme chez bien des adultes pour lesquels, dans leur pratique, ne s'établit pas clairement de distinction entre des facteurs purement grammaticaux et des facteurs sémantiques et stylistiques dans leurs jugements d'acceptabilité des phrases. Gombert note que : « *Lors de la confrontation à un énoncé, il est rarement utile d'évaluer la syntaxe pour elle-même. Le plus souvent, les problèmes syntaxiques ne peuvent être détectés, que lorsque le sujet est alerté par une interprétation sémantique difficile* ». S'il y a sentiment d'agrammaticalité, il peut être le fruit d'un hasard sans qu'il ne soit porté la moindre attention syntaxique. C'est vers 4/5 ans que nous pouvons observer un « *sentiment grammatical* » chez l'enfant. A cet âge, l'enfant peut commenter, voire corriger des erreurs syntaxiques d'interlocuteurs plus jeunes (Weir, 1966). Cependant, la nature véritablement métasyntaxique de ces comportements n'est pas clairement établie. Ses corrections précoces sont vraisemblablement déterminées par un processus épilinguistique, non intentionnel. *« Jusqu'à 5 ans, les corrections grammaticales seraient incidentes à la verbalisation de la signification des phrases agrammaticales présentées, ultérieurement apparaîtraient des corrections syntaxiques délibérées.* » (Gombert 1990) S'il juge la grammaticalité des phrases, l'épi- procédure

[16] Ibidem, p.72

fera référence à des valeurs de contenus ou signification. A cet âge, il s'établit néanmoins une connaissance « *tacite et non pas la maîtrise consciente des règles syntaxiques* » (Villiers et Villiers, 1974), il s'établit une connaissance en acte, une grammaire intériorisée. Avec la mise au point d'une procédure expérimentale (Berthoud-Papandropoulou et Sinclair, 1983) destinée à empêcher le recours au sens, à rendre l'extraction de sens difficile, voire impossible, pour juger les phrases, il apparaît que nombre d'élèves relèvent consciemment une anomalie syntaxique : du coup, la possibilité d'émettre des jugements métasyntaxiques se trouve avérée à 7 ans, lorsque paraît un enseignement plus formel. Par ailleurs, Pratt et coll. (1984) soulignent que la tendance avérée jusqu'à six ou sept ans à évaluer les phrases sur la base du contenu sémantique peut en réalité dissimuler une capacité métasyntaxique réelle. Il est compliqué de savoir si les jeunes enfants sont vraiment incapables de réfléchir sur la structure grammaticale des phrases ou, s'ils en sont capables, préfèrent évaluer le seul contenu significatif. Il existe également, selon ces auteurs, le risque de confondre compréhension d'une règle et énonciation de celle-ci : énoncer ne veut pas dire assimilation conceptuelle. De plus, ils insistent sur le rejet d'une phrase uniquement parce qu'elle sonne mal, sans que l'enfant n'en connaisse la raison. De la même manière, les autocorrections syntaxiques peuvent être incidentes ; elles ne supposent pas de connaissances des règles grammaticales. Elles peuvent correspondre chez l'enfant à la constatation par l'enfant que le sens du message produit ne coïncide pas avec son intention dialogique.

Nous voyons bien la difficulté de saisir toute l'amplitude avec certitude du développement métalinguistique et métasyntaxique de l'enfant. Retenons, pour conclure, que d'après Berthoud et Sinclair (1978), se fondant sur les expériences éprouvant les jugements métalinguistiques et des tests de compréhension, il apparaît que la réflexion sur les phrases n'est possible que bien après la généralisation des réussites en compréhension. De même, Villiers et de Villiers (1978) insistent sur le décalage de plusieurs mois et années existant « *entre l'utilisation de règles en production et la maîtrise métalinguistique de ces règles* ». La conceptualisation grammaticale semble exiger du temps, voire beaucoup de temps. Aux alentours de 4 ans, les données relatives sur les jugements de grammaticalité indiquent des manipulations précoces, mais fortuites de la syntaxe, en lien avec des considérations de signification, de normalité ou de sonorité. Ses premières intuitions d'acceptabilité sont des comportements épisyntaxiques tout comme pour les premières habiletés correctives. Ces manipulations précoces ne sont donc ni réglées, ni contrôlées consciemment. Elles sont, cela dit, souvent efficaces et constituent une étape importante pour la prise de conscience, l'accès ultérieur à une véritable capacité métasyntaxique. Il faut attendre 6 - 7 ans pour que cette dernière s'exerce, que se manifestent des jugements qui traduisent une identification consciente de la non - application d'une règle syntaxique qui fait une phrase agrammaticale (Berthoud-Papandropoulou et Sinclair, 1983). On peut parier que le travail scolaire sur les aspects formels de la langue révèle une conscience métasyntaxique, qu'une posture métasyntaxique émerge dans l'apprentissage explicite des règles grammaticales et les exercices d'application correspondants. Les efforts de lecture pour comprendre et d'écriture pour se faire comprendre rendent nécessaire l'émergence d'un comportement métasyntaxique jusqu'alors accessoire ou inutile.

Le caractère conscient de l'action est le critère pour différencier les comportements « *méta* » et les comportements « *épi* ». L'indice de conscience est faible, car la non-verbalisation d'une justification grammaticale est insuffisante pour établir la non-conscience ; par ailleurs, la reconstruction a posteriori d'une démarche rend possible une verbalisation d'un traitement inconscient. Diverses études montrent cependant la pertinence de ce critère. Il s'établit ainsi la différence entre les connaissances « épi » (non conscientes et implicites) et les connaissances « méta » (explicites et conscientes). Les premières étant clairement un pré requis des secondes.

Gombert (1990) affirme l'existence d'un décalage vertical entre un contrôle épilinguistique précoce et un contrôle métalinguistique plus tardif qui lui semble une distinction utile pour le praticien de

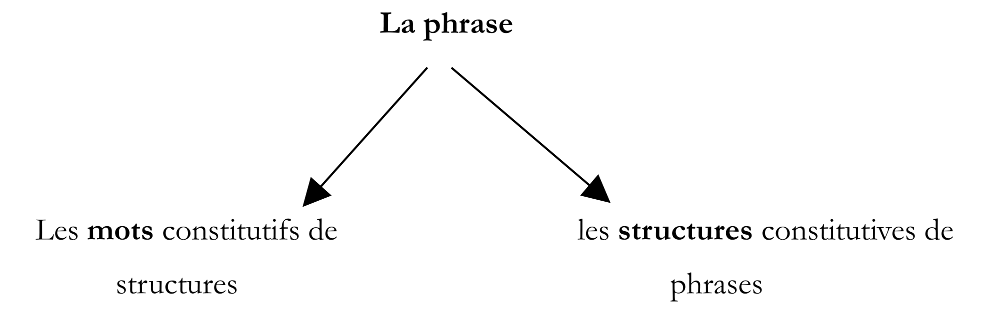
l'apprentissage. Le principe de *conscience* est appelé par l'apprentissage (bien que tout apprentissage ne soit pas forcément conscient), parce que l'acquisition et la restructuration des connaissances exigent une participation consciente. L'explicitation grammaticale n'est profitable pour les apprentissages que si l'enfant a atteint un niveau de maîtrise épicognitive stabilisé pour accéder à un statut métacognitif, que s'il est capable d'une participation consciente à un apprentissage, d'une gestion consciente de ses tentatives de résolution, qui se situent nécessairement dans sa zone de proche développement. C'est ainsi, que dans la foulée de Gombert, nous pensons que l'action pédagogique du maître de grammaire en cours élémentaire doit viser la constitution d'une grammaire implicite stabilisée, la stabilisation des connaissances épilinguistiques correspondantes (une manipulation d'objets linguistiques) dont les règles de fonctionnement sont les règles grammaticales d'une grammaire explicitée, d'une connaissance maîtrisée et consciente d'ordre métalinguistique, qui se constituera à partir des grandes classes de cours moyen. « *C'est par ces manipulations que l'enfant sera conduit à la maîtrise fonctionnelle indispensable à l'efficacité des efforts qui ultérieurement viseront à la compréhension*» (Gombert, 1990). Le maître de grammaire doit donc être conscient de ce processus de développement métalinguistique chez l'élève de l'école élémentaire pour ajuster à bon escient sa didactique.

2-3 : Courants épistémologiques de référence :

Notre étude s'adosse naturellement sur les aspects historiques de l'art grammatical[17]. Nos recherches dans la littérature grammaticale nous ont conduit à ne simplement retenir, de l'histoire des réflexions sur les structures de la langue et les signes matériels qui lui donnent corps, que deux principales figures de la grammaire. Ce sont deux éminents grammairiens qui sont à l'origine de courants épistémologiques qui interrogent nos protocoles et dont nous avons observé des traces théoriques dans les pratiques de classe de grammaire observées.

Denys le Thrace et Noam Chomsky représentent deux approches et théories grammaticales à la fois opposées et complémentaires. Nous ne pouvons nous référer à l'une sans oublier l'autre, elles possèdent un rapport dialogique qui irrigue la grammaire en acte.

Nous ne pouvons pas penser la phrase sans l'élément fondamental qu'est le « *mot* » décrit par Denys le Thrace, ni sans l'élément « *structure* » qui fonde la syntaxe que théorisa Chomsky. Mots et groupes de mots se répondent :



[17] Voir en pages annexes (sur le cédérom joint au mémoire) la brève histoire de la grammaire que nous avons retracée.

Nos deux auteurs de référence représentent deux cadres opposés d'analyse de la langue pour la grammaire scolaire : l'analyse très ancienne par l'identification des éléments, l'autre analyse plus récente par l'identification des structures, qui bouscule la première, mais la complète. Nous devons, tout particulièrement pour l'un, l'apparition d'une approche descriptiviste de la grammaire dont les catégories grammaticales demeurent vingt siècles plus tard et pour l'autre, une approche fonctionnelle et structurale de la langue dont les opérations de transformations et d'identifications de propriétés grammaticales servent toujours. L'observation des pratiques de classe grammaticale nous révèle une grammaire un peu plus particulièrement centrée sur le mot que sur la structure de la phrase dans les petites classes (études des noms, des adjectifs, des verbes…), en revanche au cours moyen les leçons portent plus sur les relations syntaxiques entre les structures et la caractérisation de leurs propriétés. Notre exploration n'est pas suffisamment importante pour toutefois affirmer un net clivage, puisque nous avons pu observer quelques exceptions significatives.

La tradition attribue à Denys le Thrace, qui fut un disciple du grammairien Aristarque, la rédaction de la première *Technè Grammatikè,* du premier inventaire grammatical occidental. La contribution de Denys le Thrace à la pensée grammaticale succède aux apports d'Aristote et des stoïciens. Ces derniers auraient été les premiers à produire des observations, non pas purement logiques ou philosophiques sur le langage, mais aussi morphologiques, s'intéressant au cas du nom et aux flexions du verbe, aux accords et aux fonctions. Pour les stoïciens, le langage n'est pas le reflet d'une réalité préétablie : il procède non d'une reproduction, mais d'une production d'une image structurée[18]. Une condition pour que la langue devienne objet d'études scientifiques dont la voie semble désormais tracée.

Le texte de la *Technè* date de la fin du IIème siècle avant notre ère. Il forme un bref manuel synthétique qui condense en quelques pages toute la taxinomie et la terminologie élaborées lors des premiers siècles d'une histoire de la grammaire née dans l'espace hellénistique d'Alexandrie. Denys le Thrace y fonde l'analyse du discours en parties. Relevant quelques incohérences, certains chercheurs ne lui attribuent pas la paternité de tous les chapitres. La *Technè* traite de la grammaire du grec, elle est un manuel d'apprentissage sur la langue grecque. Des spécialistes soulignent le caractère « hellénocentrique » de cette réflexion grammaticale[19]. Ce manuel décrit de manière empirique et méthodique les faits de langue en dehors de toute considération philosophique. Avec Denys, le grammairien se doit de découvrir les règles grammaticales de sa langue en opérant des recherches d'analogies, en regroupant les itérations observables dans les discours. Il développe une étude de l'élément « mot ». Il en résulte une classification que nous utilisons encore vingt et un siècles après. Il expose huit catégories : le nom, le verbe, le participe, l'article, le pronom, la préposition, l'adverbe et la conjonction. C'est une méthodologie de classification dont nous observons encore les échos dans l'observation réfléchie de la langue qui préconise un travail de constat et de comparaison des récurrences dont on essaie de tirer un enseignement, une théorie sur la langue.

Les vingt chapitres du manuel de Denys, qui dessinent un système grammatical, se regroupent en deux sections. La première est assez composite : au chapitre 1 sur la définition de la grammaire[20]

---

18 « *Le langage n'est pas, pour les stoïciens, le reflet d'une réalité pré-établie. L'aptitude à établir des relations entre les objets du monde est inscrite dans toute parole, acte proprement humain. Le langage ne reproduit pas une image structurée, il la produit. La langue peut devenir alors objet d'une description scientifique.* » Denis, D, Sancier-Château A. , Grammaire du français, Librairie générale française, 1994, p. XIII et XIV.

19 Jean LALLOT, La grammaire de Denys le Thrace, CNRS Edition, 1998, page 4.

20 Définition de Denys le Thrace sur l'art grammatical : « *La grammaire est la connaissance empirique de ce qui se dit couramment chez les poètes et les prosateurs. Elle a six parties : premièrement, la lecture experte respectueuse des diacritiques ; deuxièmement, l'explication des tropes poétiques présents ; troisièmement, la prompte élucidation des mots rares et des récits ; quatrièmement, la découverte de l'étymologie ; cinquièmement, l'établissement de l'analogie ; sixièmement, la critique des poèmes – qui est, de toutes les parties de l'art, la plus belle* ». D'après la

succède un chapitre 2 sur la lecture puis les chapitres 3 et 4 respectivement consacrés à l'accentuation et à la ponctuation. Le chapitre 5 évoque la rhapsodie, une subdivision du poème épique, les chapitres 6 à 10 abordent la phonétique. C'est dans la seconde section que sont définies les huit parties du discours. Lallot note que cette grammaire, si elle recense les phénomènes linguistiques (par exemple, les « accidents flexionnels et dérivationnels »), elle n'enseigne pas les règles qui font fonctionner ces phénomènes, en l'occurrence les règles de la flexion et de la dérivation. Nous observons que la *Technè* n'est pas un « manuel de langue » pour apprendre à parler le grec, mais un ouvrage pour étayer la description grammaticale des mots d'un texte, pour des lecteurs sachant le grec qui ont ainsi à disposition un lexique technique indispensable pour une analyse de leur langue. Lallot explique : « *L'art grammatical dont la T se veut le compendium est, d'une part, un art de lire, d'autre part et principalement, un art de parler du mot écrit, c'est-à-dire de nommer les signes qui le composent – lettres et signes diacritiques - , d'en distinguer les syllabes et de donner la quantité de chacune, de classer le mot lui-même dans l'une des huit parties de la phrase en précisant éventuellement la sous-classe dont il relève et en énumérant les accidents dont il est affecté.* »[21] Toutefois, le même auteur mentionne l'absence de la moindre esquisse de syntaxe. La construction d'une phrase avec des mots n'est nulle part explicitée. La définition de la phrase au chapitre 11 vise une explicitation en termes de catégories grammaticales : la phrase possède huit parties qui sont énumérées. Aucune relation syntaxique entre les parties n'est envisagée[22]. Le mode d'emploi complet des outils de la langue ne semble pas livré : une connaissance morphologique ou syntaxique peut s'avérer nécessaire pour une identification certaine du mot comme un nom ou comme un adverbe, d'un verbe comme indicatif ou comme impératif dans des cas d'incertitudes. Nous avons donc affaire à un ouvrage « minimum » qui devint, cela dit, le socle d'une connaissance académique en analyse grammaticale (en termes d'explication, d'élucidation et d'établissement d'analogie selon sa définition de la grammaire).

À la fin du 18e siècle, la découverte du Sanskrit accroît l'idée de comparatisme et la recherche d'une origine commune à toutes les langues humaines ; il démarre alors la quête d'une « *langue mère* ». Progressivement, la grammaire, jusque-là conçue comme un raisonnement logique et philosophique avec dans les derniers siècles des tentatives de formalisation du langage, se verra renouvelée dans la perspective d'une langue – objet. La linguistique moderne se construit au travers de quelques courants de pensée et d'étude sur la langue (le comparatisme, l'historicisme, le positivisme en phonétique et en phonologie, le courant descriptif et normatif). Une mutation épistémologique voit le passage progressif de la grammaire à la linguistique. Les travaux de Saussure témoignent de ce renouvellement qui veut comprendre le pur fonctionnement du langage, ici et maintenant, considéré comme système. La visée est de comprendre « *comment cela fonctionne* » dans le repérage d'unités fonctionnelles. Mais les règles du bon usage normatif continuent d'inspirer les manuels pédagogiques et utilitaires.

La partie syntaxique de la connaissance grammaticale s'est développée très lentement du monde antique aux temps classiques, ce qui amène à penser le savoir syntaxique peu stabilisé. Les syntaxes traditionnelles opèrent des classements plus ou moins disparates par rapport à la structure de la langue : tantôt fondés sur des critères formels ou tantôt fondés sur des critères sémantiques ou une énumération aussi exhaustive que possible en cas particuliers ou d'exceptions. Les syntaxes modernes ambitionnent de corriger ces dilemmes. Le changement épistémologique qui veut rendre scientifique la réflexion sur la langue commence avec le « structuralisme » qui entre dans la

---

traduction de Jean Lallot, ibidem.

21 Jean LALLOT, La grammaire de Denys le Thrace, CNRS Edition, 1998, page 6.

22 « Le mot (lexis) est la plus petite partie de la phrase (logos) construite. La phrase est une composition en prose qui manifeste une pensée complète. La phrase a huit parties : le nom, le verbe, le participe, l'article, le pronom, la préposition, l'adverbe, la conjonction. L'appellatif se range en effet sous le nom, comme une de ses espèces. » In Jean LALLOT, La grammaire de Denys le Thrace, CNRS Edition, 1998.

grammaire scolaire par la structure prototypique des phrases et des automatismes que des exercices appropriés peuvent régler. Son principe consiste en la mise à jour des structures de la langue dans l'idée qu'elle est constituée d'invariants, de lois d'organisation. Le structuralisme postule l'existence de schèmes stables et d'une décomposition de la langue en des structures identifiables. Le langage est considéré comme un système composé d'éléments (morphèmes ou phonèmes) reliés entre eux par des principes d'opposition et de complémentarité. Bloomfield fonde en 1933 la méthode de la grammaire distributionnaliste, influencée par les conceptions du behaviorisme dans une logique stimulus/réponse. Dans le but d'un traitement automatique du langage par la machine, il en réduit la dimension sémantique. La signification n'est pas prise en compte, elle est du ressort du discours, non de la langue. Le sens est assimilé à une information transmise par la langue. Son analyse segmente les éléments en fonction de leur répartition, de leur capacité d'association et de substitution à l'intérieur d'un ensemble-système afin de dégager des constituants hiérarchisés entre eux. Chaque élément est défini par sa distribution, la place occupée au sein du système et ses possibilités de variations et de commutation. Nous retenons aussi de cette époque Chomsky comme référent d'une grammaticalité moderne. La grammaire générative de Chomsky défend une exigence poussée de formalisme dans la construction d'un modèle formel, calculable et opératoire. Il s'agit d'étudier la langue en dehors de la signification. Chomsky souhaite démontrer le mécanisme génératif de la langue, c'est-à-dire montrer comment à partir d'un ensemble fini d'axiomes de départ, de procédures et de règles, un locuteur parvient à générer un nombre infini de phrases syntaxiquement conformes, grammaticalement recevables. Il met en place une vision dynamique de la structure syntaxique dans une conception exclusivement formelle de la langue, une vision technique et scientifique du langage. Le projet, in fine, est de fonder une grammaire universelle des langues avec le postulat de propriétés invariantes d'une langue à l'autre. On peut dénoncer les limites de cette grammaire formelle qui ignore l'acte d'énonciation, justement objet du second grand courant contemporain, avec la pragmatique linguistique. Cependant, la grammaire générative a fait naître de nombreuses autres recherches, d'autres grammaires formelles à dominante tantôt syntaxique, tantôt sémantique. Elle a aussi ouvert un vaste débat sur l'objet de la linguistique entre conceptions technicisées et procédurales de la langue ou conception sémantique, d'usage, d'activité de parole.

Notons toutefois que, de siècle en siècle, seules quelques modifications furent donc apportées aux parties originelles du discours de l'école d'Alexandrie. Le participe fut rangé avec le verbe, le nom divisé en deux parties (substantif et qualificatif) et l'interjection a été ajoutée par les grammairiens latins. De nombreux grammairiens ou linguistes se sont appliqués depuis, nous l'avons vu, à accroître les nouvelles distinctions, avec plus ou moins de succès. Mais l'édifice grammatical antique semble stable. « *Quant aux linguistes modernes, même s'ils ont réussi, à l'occasion, à faire accepter de nouveaux termes comme déterminant, quantificateur (plusieurs, beaucoup, tous), groupe nominal, groupe verbal, cela ne s'est jamais fait au détriment de l'ancienne nomenclature : l'essentiel de l'édifice grec, vieux de deux millénaires, n'a pas été ébranlé.* » (Germain, Seguin, 1998) La linguistique nous semble influencer bien plus les pratiques enseignantes, la méthode ou les procédures d'enseignement qu'un contenu, un savoir académique qui a fait les preuves de sa solidité, de sa pertinence.

En conclusion, notre approche d'une grammaire en acte, nous conduit, suite à cet éclairage historique, à la distinction de deux pratiques didactiques en « grammaire élémentaire » :

- une didactique « pré-linguistique » où la dimension sémantique de la langue est très prégnante, où la sémantique dit le monde ; cette didactique mène à une forme de grammaire implicite.

- une didactique « linguistique » où la dimension sémantique sert de validation aux études des relations entre les structures de la phrase, où la sémantique est un outil ; la phrase est objectivée ; la grammaire est ici explicitée.

2-4 : Les âges de la grammaire scolaire

L'enseignement d'une grammaire scolaire organisée n'est apparu qu'à la veille de la Révolution française d'une part pour donner à la France une unité linguistique et lutter contre tous les patois, et d'autre part afin que la langue cesse d'être à l'origine d'une ségrégation sociale. Une grammaire académique préexistait donc à la grammaire scolaire, même si la préoccupation grammaticale était depuis le monde antique tournée vers la transmission d'une connaissance sur la langue pour mieux exprimer le monde. « *Les Eléments de la grammaire française* » de Lhomond constitue le premier manuel scolaire. Il ne présente aucune prétention théorique et spéculative. Son unique objectif est l'enseignement des règles d'écriture française : l'orthographe et la ponctuation. Il s'agit d'énoncer des règles pour résoudre principalement la plupart des difficultés de l'accord orthographique. La grammaire de Lhomond reprend les « *parties du discours* » (les classes de mots, leur nature) et des règles d'accord reposant sur la notion de fonction. Cette grammaire rompt avec la grammaire académique qui propose des théories explicatives. La grammaire scolaire est alors « *plus pédagogique que scientifique* » (Compana, 1999). La grammaire de Lhomond, dans sa visée pragmatique, se récitait comme une poésie. Elle ne faisait l'objet d'aucun exercice. Ce sont Noël et Chapsal qui les introduisent en 1823 dans « *La nouvelle grammaire française* » pour une application des règles apprises et sans nul autre souci de compréhension linguistique. Une autre grammaire améliore les procédures vers 1850, sans démentir les ambitions proprement orthographiques des précédentes.

En 1922, Brunot dresse méthodiquement la liste des incohérences qui prouve l'échec d'une grammaire scolaire comme mode de connaissance de la langue. Grammairien, il tente de se détacher de la grammaire traditionnelle, il essaye de peser sur la réforme de l'enseignement de la langue française. Il s'oppose ainsi à la grammaire normative qui empêche « *de reconnaître et comprendre les idées sous les signes* ». Ses travaux montrent la prédominance du signifié, « *l'idée à signifier* » dans le signe linguistique comme l'importance du « social » dans le langage. Ce qui le rapproche des thèses de Saussure. Pour ce grammairien atypique, le langage est à la fois un outil de développement de la pensée, un moyen de communication et un fait sociologique. Il reconnaît, cela dit, le mérite d'une grammaire historique facilitant la compréhension d'une règle grammaticale évolutive, non pas immuable, mais vivante à l'image de la langue. Avec le structuralisme, l'intérêt se déplace vers les propriétés des éléments de la langue, les combinaisons possibles, leur fonctionnement en système et des exercices ad hoc. Les méthodes génératives ne réussissent pas leur transposition didactique : la description de la langue sous forme de structures symbolisées avec des arbres (ou arborescence) est trop abstraite pour les écoliers. La méthode souffre d'une application trop rapide des théories de la recherche en milieu scolaire.

Les grammaires actuelles, plus ancrées sur la maîtrise de la langue, un nouvel enjeu sociétal fort, se projettent essentiellement dans la production d'écrit et la langue orale. La grammaire se fait plus thématique avec la « grammaire de texte » qui tente de supplanter la traditionnelle « grammaire de phrase » dans certaines écoles de pensée, dans certains manuels. Les nouvelles prescriptions sur l'enseignement grammatical de 2002 cherchent à promouvoir une méthode d'observation dont la visée demeure cependant identiquement la maîtrise de la langue française. Celles de 2007 réaffirment la phrase comme support à tout apprentissage de la grammaire.

Somme toute, ce bref détour historique montre que peu de choses ont vraiment changé dans la

grammaire scolaire, même si elle fut secouée par la vague linguistique qui marqua nombre de parutions dans les années 1970-1980. Actuellement, elle se trouve aux prises entre traditions et innovations. Notons qu'elle demeure encore en maints endroits largement parente avec la grammaire de Lhomond dont les buts furent « ortho-centrés » : faire apprendre l'orthographe aux élèves et évaluer leurs compétences à l'aune des dictées qui demeurent avec le calcul et la poésie l'une des plus fortes représentations que nous avons de l'école primaire. Le souci de l'accord orthographique demeure prépondérant pour la majeure partie des enseignants de l'élémentaire. Nous remarquons qu'historiquement la logique d'enseignement grammatical fut abondamment plus pragmatique que scientifique : d'où les « recettes » ou les « astuces » pour déterminer la fonction d'un mot que certains peuvent ériger en « notions » ou en « conceptualisations ». Mais qui ne sont pas, à nos yeux, des « hérésies » grammaticales, mais des passages obligés, des « concepts provisoires » sur le long chemin de la conceptualisation grammaticale. Une position que nous tenterons d'élaborer et prouver dans les chapitres suivants relatifs à nos études empiriques.

2-5 : Evolution de la prescription didactique

De 1930 à 1949, nous pouvons considérer que l'institution scolaire s'inscrit dans la continuité de celle de son père fondateur Jules Ferry. Les instructions officielles de 1923, toujours en vigueur en 1949, spécifient : « *Pour bien enseigner aux enfants ce qu'il n'est pas permis d'ignorer, il faut savoir choisir et doser, selon leur âge, les connaissances qu'ils auront à assimiler... Mieux vaut laisser l'enfant dans l'ignorance que de lui imposer un enseignement prématuré.* »[23] Une idée toujours aussi prégnante chez un certain nombre d'enseignants au début du XXIe siècle au sujet de la grammaire. Faisant référence à celles de 1887, ces instructions de 1923 préconisent aussi la méthode expérimentale qui associe l'élève au maître dans la recherche de la connaissance. La lecture et la langue française y sont deux disciplines distinctes qui composent deux chapitres séparés. Les finalités de l'enseignement de la langue française (I.O. de 1923 et 1938) conduisent l'enfant à exprimer sa pensée « *en un langage correct* » et contribuent à la consolidation de l'unité nationale. Le cours de français comprend la récitation, le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe, l'élocution et la rédaction. Les instructions de 1938 reconnaissent que la langue française n'est pas la langue maternelle de tous : il s'agit « *d'enseigner la pratique exacte et sûre de la langue. Cette connaissance une fois acquise, l'étude de la langue française devient un enseignement de culture.* »[24] Cette prescription a pour visée le passage d'une pratique linguistique coutumière du milieu de l'enfant vers une pratique institutionnelle ou sociale, celle du bon usage de la langue. Il est rappelé que l'apprentissage des mécanismes linguistiques exige beaucoup de temps à l'école primaire, les explications sur les faits de langue ne pouvant intervenir trop tôt dans la réflexion des élèves. Une conception qui perdure de nos jours. Au cours préparatoire, il est prescrit une initiation à l'orthographe consistant en la copie, afin de les fixer en mémoire, des mots difficiles dont la correspondance phonique et graphique n'est pas certaine. Au cours élémentaire, la grammaire doit s'apprendre de manière concrète. Le texte doit être le support qui facilite la compréhension de la « fonction habituelle » du nom, de l'article et du pronom, de l'adjectif et du verbe. L'élève doit être amené « *par la pratique du langage parlé ou écrit, à classer avec précision les formes verbales.* »[25] L'enseignement de la grammaire s'avère plus complet au cours moyen : il est préconisé une étude de la syntaxe. On passe des éléments constitutifs de la phrase et de leur fonction, à l'étude au cours moyen de leurs articulations entre eux, entre autres avec la ponctuation. De façon générale, l'apprentissage grammatical doit, selon ces instructions officielles, rester

[23] Bibliothèque pédagogique EDESCO, Programmes et instructions de l'enseignement primaire, 1947, page 6.
[24] Leterrier L., Programmes et instructions (1948-1952), page 88, cité par Marie-Claire Durand in « La maîtrise du langage et de la langue française à l'école », SCEREN, 2004
[25] Bibliothèque pédagogique EDESCO, Programmes et instructions de l'enseignement primaire, 1947, page 12.

modeste et progressif en allant du plus simple au plus compliqué. La méthode suggérée est déductive. Il s'agit de retrouver en mémoire la règle apprise par cœur pour l'appliquer lors de la phase d'exercice. Dans les instructions de 1923, l'écrit prédomine sur l'expression orale. L'école semble le lieu où l'on écrit. L'objectif premier est en effet de conduire les élèves à écrire dans une langue française correcte à l'orthographe difficile. Il semblerait qu'au début du XXe siècle, étudier la langue ou faire de la grammaire est essentiellement apprendre l'orthographe. « *L'enseignement de l'orthographe, c'est-à-dire de la lecture et de l'écriture françaises, a profondément influencé, orienté le développement de l'école, et a certainement contribué à lui donner cette forme hiérarchique et centralisée si caractéristique de notre éducation nationale.* » (Chervel, 1977) L'école de 1923 confirme une grammaire scolaire traditionnelle, née à la fin du XIXe siècle, à vocation essentiellement orthographique qu'elle déclare comme « La grammaire ». Celle-ci est un corpus développé pour ses propres besoins d'enseignement. Elle écarte tous les « usages linguistiques vivants ». Une thèse confirmée par André Chervel : « *Il semblait s'avérer, en effet, que l'enseignement français avait délibérément fabriqué, à des fins pédagogiques sa propre grammaire, et avait su l'imposer en la faisant passer pour la grammaire du français*. »[26] Le grammairien F. Brunot conteste aussi le primat donné à l'orthographe : « *Tant qu'on n'aura pas abjuré, tant que l'orthographe restera ce qu'elle est, aussi longtemps que le préjugé public attribuera une valeur de premier ordre à la connaissance de pures conventions d'écriture, l'enseignement véritable de la langue en souffrira ; il restera gêné, étouffé, faussé, au moins dans les classes élémentaires. Les arbres empêchent de voir la forêt.* » (Brunot, 1936)

La rénovation pédagogique, et plus particulièrement celle de l'apprentissage de l'orthographe préconisée par Brunot, ne verra pas le jour. Néanmoins, il sera ajouté, dans un certain nombre de manuels scolaires, aux exercices grammaticaux traditionnels, des exercices d'expression des idées et des différentes manières de les exprimer. La circulaire du 5 octobre 1950 signale « les étapes à franchir aux différents cours » de l'école élémentaire, une progression dans l'analyse de la proposition et de la phrase. : « *ce que nous recherchons, c'est, dans la proposition, la reconnaissance, autour des mots clés (verbe, sujet, complément), des groupes de mots qui grammaticalement et sémantiquement sont inséparables, et, dans la phrase, la découverte du rapport des propositions entre elles ou avec les mots dont elles dépendent* .»[27]

Dans la circulaire du 19 octobre 1960, nous lisons que les élèves quittant la classe de CM2 doivent pouvoir lire couramment un texte simple et connaître les règles élémentaires de la grammaire et de la conjugaison. Une bonne maîtrise de la langue orale et de la langue écrite est attendue dans une visée de production cohérente des idées, dans un petit paragraphe écrit. La circulaire du 31 août 1961 présente, dans le cadre des connaissances acquises à la fin du CM2, l'analyse d'une phrase type avec un modèle qui est donné, extrait de l'oeuvre de Chateaubriand. La prescription méthodologique incite les maîtres d'école à une pédagogie de l'exemple et de l'apprentissage par cœur. L'exemple doit rappeler la définition ou la règle chez l'élève. La circulaire précise bien : « *Il est rappelé que ces exemples, avec les définitions et les règles qui sont formulées, doivent être retenus par cœur.* » Une méthodologie qui tente toujours les praticiens.

La rénovation du système éducatif avec la loi du 11 juillet 1975 marque bien l'« après mai 68 » avec son principe général d'égalité des chances afin de former des citoyens agissant dans une société « libre ». Les objectifs scolaires se définissent désormais dans le cadre d'une pédagogie par objectifs. Dans la foulée des travaux de la commission Rouchette, les nouvelles instructions pour l'enseignement du français sont publiées dès 1973. Elles répartissent le champ disciplinaire en deux

26 Chervel, A. , … et il fallut apprendre à lire à tous les petits Français, Histoire de la grammaire scolaire, Payot, 1977, page 9,10.

27 Chervel, L'enseignement du français à l'école primaire, textes officiels, tome 3, 1940-1995, INRP, Eds Economica, 1995, p. 119.

grandes familles d'activité : les activités de communication (occupant la plus grande place de la prescription) et les activités spécifiques, outils des précédentes. Le vocabulaire, l'orthographe, la conjugaison et la grammaire en font partie. Il est affirmé que cet enseignement ne peut ignorer les apports de la linguistique moderne. Ces instructions s'opposent à une mémorisation et application de règles systématisées. L'essentiel n'est plus là, mais dans l'élaboration par l'élève, dans une démarche de découverte, des règles grammaticales, peu nombreuses et construites à partir d'une pratique déjà identifiée. La notion de transdisciplinarité apparaît avec le souci de lier les exercices grammaticaux avec les activités de classe. Il est recommandé une progression dans l'étude de groupe de mots définis à partir de leurs fonctions (groupe sujet, groupe complément…), non pas l'étude de mots isolés. Nous sommes ici dans une analyse fonctionnelle de la phrase. Au C.P., l'élève fera des découvertes sur le fonctionnement de la langue à partir de l'observation visuelle de la langue écrite et de l'observation auditive de la langue orale (étude essentiellement portée sur des indices morphologiques et phonologiques avec par exemple les variations des marques usuelles du genre et du nombre). Au cours élémentaire, de nouvelles formes d'exercices, visant à familiariser l'enfant avec des « structures » non spontanées, sont conseillées. On parle d'exercices structuraux qui fondent un apprentissage de type implicite de la langue. L'apprentissage s'exerce d'abord par l'usage, avant de mémoriser la terminologie grammaticale au cours moyen. Les exercices de transformation, de substitution, de déplacement sont destinés à construire des automatismes. Un usage et une manipulation qui doivent laisser place ensuite à la réflexion. L'exercice de reconstitution de texte est aussi suggéré. Nous observons ici une prescription qui influence partie des enseignants que nous avons filmés et que nous avons catégorisés en trois familles d'apprentissage/enseignement grammatical, sur lesquelles nous reviendrons.

Avec les programmes de 1985, de 1995 puis 2002, ainsi qu'avec la loi d'orientation générale de 1989 qui place résolument l'élève au centre du système éducatif, nous entrons dans la perspective de l'école du 21ème siècle. La mission scolaire est de préparer efficacement tous les élèves du primaire aux enseignements du secondaire au moyen d'une pédagogie adaptée et différenciée aux besoins des élèves. En matière d'enseignement du français, les instructions officielles de 1985 et 1986 semblent peu novatrices, mais elles confirment les orientations de 1972. L'apprentissage s'inscrit dans une perspective résolument communicationnelle, la langue orale est toujours mentionnée comme essentielle à l'apprentissage de la langue.

Avec les instructions officielles de 1995, la nouveauté réside dans la nouvelle dénomination en « Maîtrise de la langue » de l'apprentissage du français. Cette maîtrise de la langue est placée au rang de compétences transversales fondamentales ; elle est la clé d'accès à tous les autres savoirs. Les programmes de 1995 précisent pour le cycle 2 (CP/CE1) : « *Il convient d'apprendre à l'élève à repérer les principes de fonctionnement de sa propre langue; le maître utilise pour cela un vocabulaire précis. La grammaire, le vocabulaire, l'orthographe sont des moyens de mieux parler, de mieux lire, de mieux écrire et d'accéder ainsi progressivement à la maîtrise de la langue. (...) Le maniement de la langue conduit l'élève à percevoir la signification des fonctions essentielles au sein du texte, de la phrase et à reconnaître les groupes syntaxiques…* » Pour le cycle 3 (CE2, CM1 et CM2), il est inscrit : « *À la fin de sa scolarité à l'école élémentaire, le futur collégien doit avoir acquis des connaissances de base en vocabulaire, grammaire et orthographe. Ces connaissances permettent d'accéder à une compréhension progressive du fonctionnement de la langue (...) Il s'agira, pour l'élève, moins d'enregistrer mécaniquement la morphologie des conjugaisons que de s'initier à l'usage des temps et des modes, et d'en appréhender progressivement la signification* »[28].

Les programmes de 2002 rebaptisent la « *grammaire* » en « *observation réfléchie de la langue* ». Ils s'inscrivent sur un autre niveau, celui d'une observation conduisant au « réfléchir » tel un chercheur

[28] Programmes scolaires de 1995, édités par le CNDP. Ministère de l'éducation nationale.

dans son « laboratoire de langue ». « *L'observation réfléchie de la langue française conduit les élèves à examiner des productions écrites comme des objets qu'on peut décrire, et dont on peut définir les caractéristiques. Ils comparent des éléments linguistiques divers (textes, phrases, mots, sons, graphies...) pour en dégager de façon précise les ressemblances et les différences. À cet égard, l'observation réfléchie de la langue française doit être un moment de découverte visant à développer la curiosité des élèves et leur maîtrise du langage, et non une série d'exercices répétitifs mettant en place des savoirs approximatifs et l'usage prématuré d 'une terminologie inutilement complexe*.[29] » Au CP et au CE1, la grammaire est quasi absente, seul un travail d'orthographe grammaticale sur les chaînes d'accord est reconnu. Pour l'acquisition de l'orthographe grammaticale, les programmes demandent de privilégier la sollicitation de l'attention et de l'observation plus que la mémorisation de règles. C'est la maîtrise du langage par les exercices de lecture et de production de textes qui devient la priorité. Le programme de grammaire au cycle 3 est conçu comme un exercice de réflexion sur le fonctionnement du français, et en particulier en liaison avec la production de textes dont il convient de renforcer la maîtrise devant les difficultés rédactionnelles des collégiens. Le postulat est d'appréhender l'élève comme un être doué de réflexion, non pas seulement comme un « réceptacle » de règles grammaticales. L'enfant doit se construire progressivement ses savoirs. Il est maître de son apprentissage : « *Une règle grammaticale ne résout pas toutes les questions que se pose un enfant, on lui laisse construire ses définitions, quitte à les compléter par la suite* »[30]. La grammaire se comprend alors comme l'apprentissage du fonctionnement de sa langue et sa maîtrise. Elle n'est pas une fin en soi. Elle ouvre vers une meilleure compréhension des formes écrites et une maîtrise de la production d'écrit. « *L'enfant doit avoir une attitude réflexive vis-à-vis de sa langue. Le maître doit placer l'élève en situation d'observateur afin qu'il construise ses propres règles ou ses propres règles d'analyse* ».

Quelques mouvements pédagogiques ou journaux d'instituteurs défendaient depuis quelques années cette rénovation précise de l'apprentissage grammatical. Nous pouvions lire que plaisir peut rimer avec grammaire selon certains didacticiens. Ce qui demande au maître de la considérer comme « un jeu naturel » que l'enfant s'approprie pour (re)construire et (re)mesurer son savoir, son modèle opératif qu'il possède déjà sur la langue. Placé sur un registre communicationnel, une grammaire qui fait la part belle au texte est appelée : « *Longtemps réduite à un travail sur la phrase, la grammaire amène désormais à réfléchir à la structure globale du texte. L'apprentissage de l'expression du temps gagne à être traité dans cette perspective plus large, avec notamment la distinction temps verbal/temps vécu, qui donne du sens. Car un texte n'est pas une addition de segments conjoints (sujet, verbe, complément), mais un système complexe que la grammaire textuelle permet de décoder* ». [31] L'observation réfléchie de la langue est davantage une posture didactique prescrite qu'une formulation de contenus grammaticaux à faire apprendre aux différentes classes d'âge d'élève. Nous notons une posture de recherche linguistique pour l'apprenant et la volonté d'évitement d'une approximation des savoirs grammaticaux, causée par un apprentissage de la métalangue ou d'une terminologie qualifiée, curieusement, de « prématuré ». Tel n'est pas la cas en cycle 3 dans d'autres disciplines scientifiques, nous semble-t-il.

S'opposant à une grammaire textuelle, la dernière circulaire sur la grammaire de Janvier 2007 puis les nouveaux programmes de l'école élémentaire d'avril 2007 réhabilitent la notion d'étude de la langue, le principe d'une étude systématisée de la phrase. La circulaire[32] indique la démarche de

[29] Bulletin officiel de l'éducation nationale, hors série n°1 du 14 Février 2002, Les nouveaux programmes à l'école élémentaire. Voir en annexe la reproduction du document complet.
[30] Journal des Instituteurs, n°2, octobre 1997
[31] Ibidem.
[32] Circulaire n°2007-011 du 9-1-2007 parue au Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 3 du 18 janvier 2007.

révision des programmes : « *La révision des programmes de maîtrise de la langue française portera aussi sur la grammaire. Le cycle des approfondissements viendra structurer ces premières connaissances, par une pratique explicite et progressive d'une grammaire centrée sur la phrase. Les apprentissages visés en fin d'école, qui sont étroitement liés au socle commun que devra maîtriser chaque élève, seront précisés dans ce sens.*
Afin de garantir les meilleures conditions de réussite des élèves et mieux correspondre aux exigences posées par le socle commun, les programmes en vigueur seront donc revus, pour être rendus lisibles pour tous, sur les bases suivantes :

- *l'enseignement de la grammaire donnera lieu à des leçons spécifiques, systématiques et progressives ;*
- *cet enseignement rigoureux sera celui d'un savoir vivant déclinable en connaissances, capacités et attitudes et proposera donc explicitement des modalités de travail basées sur l'observation, la manipulation et la formalisation des règles ;*
- *l'enseignement de la grammaire sera conduit dans toutes les classes à partir d'une terminologie uniformisée et accessible à tous.* »

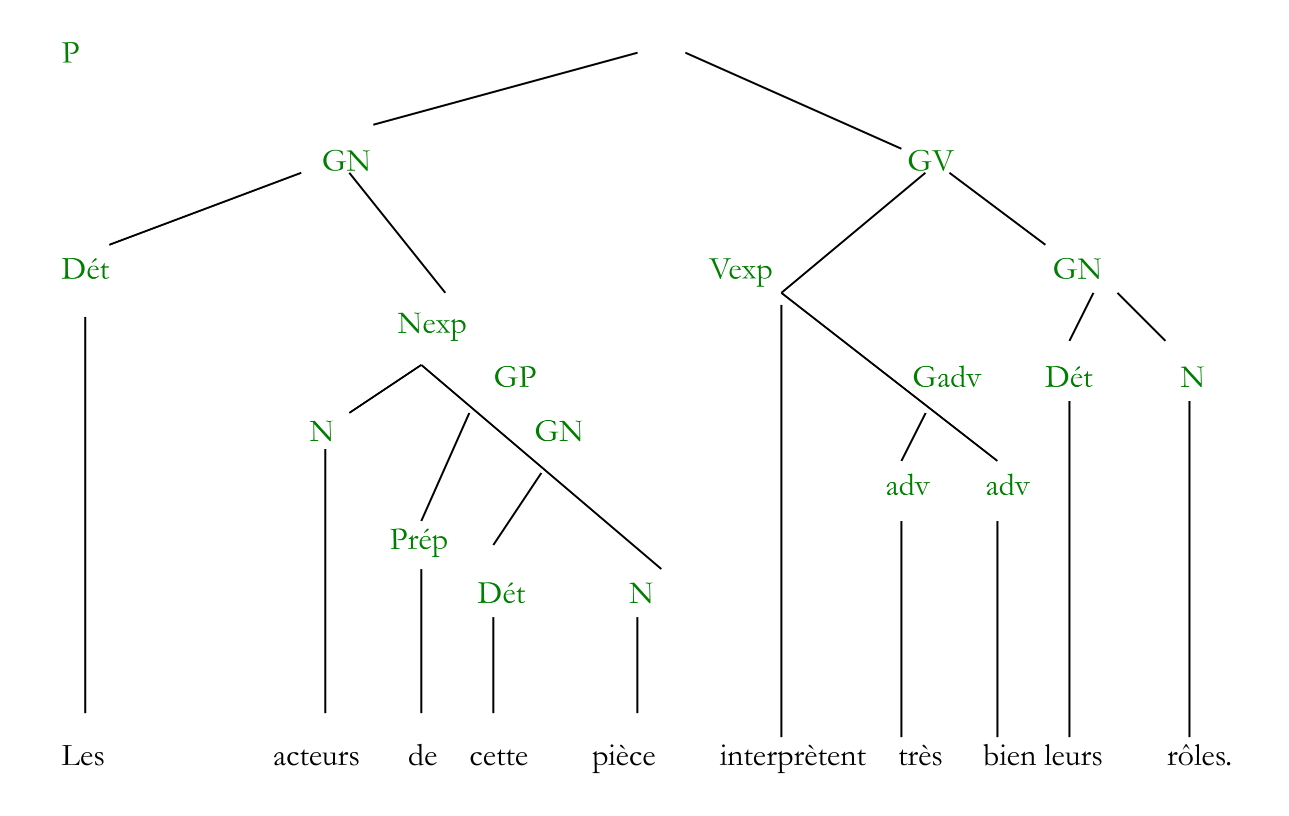
Ainsi, les programmes scolaires, parus en Avril 2007, précisent que l'enseignement de la grammaire ambitionne de donner aux élèves une maîtrise plus assurée de la langue française contribuant à faciliter l'écriture et la compréhension des textes. Il est aussi mentionné que cet enseignement a également pour objet de développer « *la curiosité des élèves sur la langue.* » Il s'agit de conduire les élèves à examiner des écrits comme des objets qu'on peut décrire, à prendre conscience que la langue constitue un système qui peut s'analyser. Il est conseillé de développer une attitude réflexive sur la langue, qui incombe pour l'essentiel au cycle 3 de l'école primaire. Toutefois, au cycle 2, les activités d'apprentissages de la lecture et de l'écriture offrent l'opportunité d'expérimenter certaines fonctionnalités des réalités de la langue, la classe de CE1 devant prévoir un temps spécifique d'étude de la langue (grammaire).

2-6 : Les trois points de vue grammaticaux :

L'analyse grammaticale revient au démontage d'un objet complexe qui s'étage sur deux niveaux principaux : au niveau supérieur, nous avons les fonctions primaires qui forment la structuration générale de la phrase (sujet, verbe, complément du verbe, complément de phrase). Au niveau inférieur, nous comptons les fonctions secondaires : elles sont localisées à l'intérieur des groupes (ou syntagmes) du premier découpage supérieur (par exemple, l'adjectif du nom dans le GN). Le syntagme est une appellation moderne de la notion de groupe de mots. Le syntagme se définit comme « *une séquence de mots formant une unité syntaxique* ». Il en découle trois propriétés qui permettent l'évaluation d'une suite de mots en termes ou non de syntagme : le test de substitution, le test d'effacement et d'addition, le test de déplacement.

L'analyse en constituants immédiats est un modèle résolument formel qui considère la phrase de manière hiérarchisée selon des règles de combinaison que l'on peut décrire. Le principe de l'analyse en constituants immédiats consiste à décomposer une unité syntaxique non pas d'emblée en ses plus petites unités grammaticales, mais d'abord en ses plus grands constituants, puis à répéter l'opération de décomposition successivement sur ces constituants.

C'est une procédure qui souligne la hiérarchie des éléments (mots ou groupes de mots) constitutifs d'une phrase. Sa structure d'ensemble se représente sous la forme d'un schéma en arbre[33] :



Ce schéma est un arbre renversé comme les arbres généalogiques. Il est constitué de points (les nœuds) qui sont reliés par des lignes droites (les branches). Il forme une visualisation de la structure syntaxique. Les nœuds représentent les différents types d'unités syntaxiques (ou constituants), les nœuds terminaux correspondent à des mots, les nœuds non terminaux ou points de rencontre entre les branches correspondent à des syntagmes (ou suite de mots). Les branches reliant directement un nœud inférieur à un nœud supérieur symbolisent la relation « est constituant immédiat de ».

Qu'il s'agisse de mots ou de groupes de mots, un symbole catégoriel est attaché à chaque nœud du schéma. Les arbres visuels constituent des moyens parmi d'autres pour figurer la structure phrastique de manière à la fois catégorielle et hiérarchique. Tout équivalent est une représentation en ligne avec un système de parenthèses emboîtées les unes dans les autres. C'est le système que la

[33] Exemple issu de Riegel, Pellat et Rioul, Grammaire méthodique du français, coll. Quadrige, PUF, 2004, p.113.

grammaire scolaire a retenu.

Les schémas en arbre illustrent le caractère doublement relationnel de tout rapport syntaxique. Tout constituant de la phrase y voit son statut syntaxique qui est défini de manière simultanée par deux types de relations solidaires :

- par une relation intégrative : comme constituant immédiat, il participe directement à la constitution d'un syntagme d'ordre supérieur ;
- par une relation distributionnelle : toujours comme constituant immédiat, il est directement lié aux constituants de même niveau avec lequel il forme un syntagme de niveau supérieur.

Ainsi dans la phrase « *Le chat de la voisine aime la bonne cuisine* », le groupe nominal « *la bonne cuisine* » est le deuxième constituant immédiat du groupe verbal : *« aime la bonne cuisine »* (relation intégrative). Du coup, ce groupe nominal est également en rapport syntaxique direct et linéaire avec le verbe « *aime* », premier constituant immédiat de ce même groupe verbal (relation distributionnelle). Ainsi, les relations intégratives et distributionnelles permettent-elles une lecture positionnelle des fonctions syntaxiques. L'idée est de permettre l'identification des diverses fonctions de la phrase simple sans recourir à la signification.

La tradition grammaticale répartit les mots en neuf parties du discours : le nom, l'article, l'adjectif, le pronom, le verbe, l'adverbe, la préposition, la conjonction et l'interjection. Les grammaires traditionnelles ont généralement défini ces parties de manière sémantique et notionnelle, tant et si bien que ce type de classification est dépourvu d'un réel pouvoir discriminant. Les définitions s'avèrent imprécises ou extensibles. Parfois, elles se superposent d'une classe à l'autre. Nous lisons par exemple que le nom désigne les êtres vivants, les choses, les qualités ; lorsque l'adjectif qualificatif exprime la manière d'être d'une personne ou d'une chose, bref également la qualité. Le verbe exprime un état ou une action faite ou subie par le sujet, lit-on dans le Dictionnaire de l'Académie française de 1932, alors que le nom – de même – peut aussi désigner des procès (course, destruction) ou des états (tristesse, obséquiosité). Du coup, nous observons que les propriétés sémantiques ne permettent pas de distinction univoque des différentes parties du discours, comme le soulignent Riegel, Pellat et Rioul (2004). Ces catégories, ainsi traditionnellement définies, reposent davantage sur une connaissance intuitive de la langue que sur des critères formels et explicites. La catégorisation syntaxique s'exprime donc sous des formes d'équations du type : P. = G.N.S. + G.V. (groupe nominal sujet + groupe verbal) qui produisent des sous catégorisation du type : GV= V + GN (verbe + groupe nominal) & GN = N + D (nom + déterminant).

La grammaire constitue une construction intellectuelle destinée à la description de la structure et des règles d'une langue. Cette construction varie selon les écoles grammaticales ou linguistiques auxquelles elle se rattache et qui fournissent des modèles descriptifs rigoureux, mais différents. Dans tous les cas, l'approche grammaticale produit un nouveau rapport à la langue pour les apprenants : l'objet du réel devient un objet épistémique. La pratique langagière est objectivée en une modélisation qui modifie le contact personnel à la langue en production comme en compréhension : de nouvelles marques syntaxiques permettent un nouveau contrôle et une planification personnelle de la pratique du langage. L'apprenant passe ainsi d'une posture épilinguistique de manipulations inconscientes de données langagières à une posture métalinguistique où, avec conscience, le locuteur décode les finesses de la langue ou par exemple imprime à ses productions une gamme de nuances que seule une connaissance fine du système langue autorise. Vargas explique que la modification du rapport au langage qu'occasionne

l'apprentissage en classe de grammaire vaut celle « *que l'usage du dictionnaire introduit dans le rapport aux mots* ». Il ajoute : « *qui définirait le chien comme « un mammifère carnivore digitigrade » ou comme un « mammifère domestique de l'ordre des carnassiers ; famille des canidés* » ; ou un chèque comme un « *écrit par lequel une personne donne l'ordre de remettre, soit à son profit, soit au profit d'un tiers, une certaine somme à prélever sur le crédit de son compte chez une autre personne ?* »[34] Nous voyons avec la grammaire tout le passage de la pratique à la théorie, un mouvement vers la conceptualisation d'un modèle opératoire, une conceptualisation que nous inférons comme nécessairement progressive. L'objectif de l'apprentissage grammatical est de faciliter l'accès de l'enfant aux « potentialités » qu'offre le langage.

Analyser la langue suppose de surfer sur plusieurs domaines de la description linguistique : la composante phonologique, la composante morphologique, la composante syntaxique, la composante sémantique, la composante pragmatique. La grammaire scolaire retient généralement seulement trois domaines d'investigation : le plan syntaxique (ou morpho-syntaxique), le plan sémantique, et le plan énonciatif (qui se démarque de la sémantique par son empan textuel qui le caractérise).

La composante phonologique relève de la phonétique, des sons, des syllabes, de l'accentuation, de l'intonation. La composante morphologique relève de la forme. Visuelle, elle est traditionnellement définie comme l'étude de la forme des mots. On distingue la morphologie lexicale qui étudie les mécanismes qui président à la formation des mots et la morphologie fonctionnelle due à la variation de la forme des mots selon les catégories du nombre, du genre, de la personne. La morphologie fonctionnelle est largement tributaire de la syntaxe. La plupart de ses phénomènes composent une unité mixte : la morpho-syntaxe qui traite des variations formelles des mots dans des cadres syntaxiques. Le meilleur exemple paraît la question de l'accord orthographique.

La composante syntaxique trouve sa définition dans l'étymologie du terme. En grec, « syntaxis » signifie mise en ordre, disposition, assemblage. La syntaxe décrit donc fidèlement la manière dont les mots se combinent pour former des phrases, des constituants ou groupes de mots. La syntaxe française montre un caractère non arbitraire de l'ordre des mots. La « *combinatoire syntaxique* » détermine le regroupement des mots en « syntagmes », lesquels forment un niveau intermédiaire entre l'unité « mot » et l'assemblage « phrase ». La phrase est le cadre « naturel » des regroupements, le niveau hiérarchique supérieur de l'organisation des énoncés. L'analyse syntaxique constitue en définitive une oeuvre de « démontage », de qualification et de mise en évidence des relations entre chacune des parties de la phrase (avec des phrases à groupe unique convoquant l'analyse grammaticale et des phrases avec des groupes logiquement enchâssés, invitant à l'analyse logique).

La composante sémantique prend pour objet l'étude du sens qui est véhiculé par les formes linguistiques. Elle décrit la compétence d'interprétations d'énoncés et d'évaluation de leur « *bonne* » formation au regard du sens. Elle décrit aussi la capacité à reconnaître intuitivement la synonymie, la paraphrase, l'implication, l'incompatibilité qui sont autant de relations au sens. La sémantique lexicale fonde une théorie du sens des morphèmes lexicaux tandis que la sémantique grammaticale s'intéresse au sens des morphèmes grammaticaux (description des valeurs des catégories flexionnelles de la personne, du nombre, du temps, du mode et de la voix, et d'autre part, description de la signification des relations syntaxiques entre les constituants de la phrase.

La composante pragmatique (du grec « pragma » signifiant « action ») ou composante pragma-linguistique envisage les énoncés comme des outils d'interaction communicative. L'activité langagière est considérée comme une pratique intersubjective, finalisée et réglée par des principes

---

34 Vargas Claude, Grammaire pour enseigner, une nouvelle approche théorique et didactique, Armand Colin, Paris, 1992, p.7.

d'efficacité et de « bonne conduite communicative ». Une phrase syntaxiquement parfaite peut ainsi, en référence au contexte, à la situation écologique, se révéler communicativement incongrue et inefficace. Il s'agit des études sur les actes de langage, le sens des connecteurs argumentatifs, les embrayeurs et anaphores. Nous sommes plongés ici dans la langue en action et en contexte ; dans sa dimension thématique (énonciative).

Selon Vargas, « *toutes les grammaires ne sont pas équivalentes* ». Il associe l'étude du sens à l'étude de la forme et de l'énonciation. L'étude du sens relève de la sémantique, du rapport au monde et au réel. L'étude de la forme comprend la morphologie (les catégories grammaticales et leurs caractéristiques formelles), la syntaxe (la construction des phrases, l'ordre des mots, les fonctions des syntagmes et des propositions) et la morphosyntaxe (les accords du verbe, des adjectifs…). L'étude de l'énonciation relève de la « pragmatique » qui analyse l'organisation du flux informationnel entre locuteurs, les interactions et les actes de langage… À partir de ces distinctions, Vargas analyse (dans une perspective scolaire) une phrase selon trois points de vue : sémantique (la référence au monde), morpho-syntaxique (la référence à la forme grammaticale), énonciatif (la référence au discours).

Nous voyons d'ailleurs que le sujet peut être un sujet du discours (« il y a »), un sujet sémantique (« le sujet de l'action ») ou un sujet grammatical (« dans une relation sujet/verbe ») avec les éléments de corpus ci-dessous, extraits du protocole de Marielle, CE1 :

M- Samantha ?
E- Dans la voiture, il y a une dame et un monsieur.
M- Oui, oui, euh, je préférerais que la phrase, elle commence par une dame et un monsieur. Célia.
E- Ils se promènent.
M- Qui?
E- La dame et le monsieur.
M-La dame et le monsieur se promènent, ça vous va ?
E- En voiture (l'élève parle en même temps que la maîtresse qui ne l'entend pas)
E- Oui.
M- Qu'est ce que vous vouliez préciser ?
E- Une dame et un monsieur se promènent en voiture.
M- Une dame et un monsieur se promènent en voiture, par exemple.

Ce « *il y a* » introduit une autre forme de sujet (le sujet impersonnel, le sujet du discours). Ce « *il* » ne renvoie à aucun agent dans la réalité, « *il* » est un sujet apparent comme dans la phrase : « De nos jours, il se vend une quantité de fruits frais » où le sujet logique (ou réel) est « *fruits frais* ». De même, avec « il y a une dame et un monsieur dans la voiture», une dame et un monsieur sont des sujets logiques, des sujets réels. On peut dire que ce « il » ne représente rien de précis comme pour « il pleut ». C'est seulement un indicateur de la 3e personne puisque tout verbe conjugué (sauf à l'impératif) doit normalement être introduit par un pronom personnel à défaut d'autres sujets (Grévisse, 2001 p. 305). L'enseignante est donc obligée d'invalider cette formulation conformément à l'objet de sa séquence, à son objectif d'apprentissage : « *trouver le sujet du verbe* », c'est-à-dire un sujet syntaxique. Dans cette phase interactionnelle, apparaissent donc plusieurs sujets : le sujet du discours « il » (ce dont on parle), le sujet de l'action « *Madame et Monsieur* » (celui qui fait l'action, l'actant) et le sujet syntaxique (celui qui appartient à la relation sujet/prédicat et constituant essentiel auprès du verbe lui donnant sa marque de conjugaison).

Ainsi, nous revenons à Vargas dont nous reprenons à notre compte ses principes dans le tableau

suivant, qui est valide dans la plupart des situations phrastiques[35], dont celle que nous venons d'exposer :

	Une dame et un monsieur	se promènent en voiture.
Point de vue sémantique	actant	procès
Point de vue morpho-syntaxique	sujet	prédicat
Point de vue énonciatif	thème	rhème

Vargas précise que les grammaires scolaires mélangeaient les points de vue sémantiques et morpho-syntaxiques en définissant par exemple la notion de « sujet grammatical » (point de vue morpho-syntaxique) comme étant celui qui fait (ou qui subit) l'action exprimée par le verbe (l'actant du point de vue sémantique). D'autres grammaires mélangent les points de vue morphosyntaxiques et énonciatifs, en définissant, pour garder le même exemple, le sujet grammatical (point de vue morpho-syntaxique) comme étant ce dont on parle (le thème du point de vue énonciatif) »[36].

Les didacticiens actuels semblent privilégier l'articulation de ces trois points de vue linguistiques. Ils remarquent que la plupart du temps l'accès à la langue chez l'élève est sémantique ou pragmatique et qu'il convient non pas d'évacuer ces deux points de vue au profit du seul point de vue formel grammatical (ou morpho-syntaxique) mais de s'en servir comme base de théorisation pour amener les élèves à passer des concepts quotidiens aux concepts scientifiques, ce que nous pouvons observer en pratique enseignante dans nos corpus.

Conformément à notre hypothèse de paliers de conceptualisations grammaticales, ces trois points de vue linguistiques en constituent une trame dont voici quelques illustrations. Les tableaux suivants définissent des paliers de conceptualisations en relation avec l'emploi d'un épi / méta langage et de définitions qui vont de « vérités provisoires » à des « vérités instituées ». Nous concevons des « paliers de conceptualisation et définition » pour une même notion grammaticale, que nous hiérarchisons en paliers de conceptualisation et définitionnels sémantique, thématique, morpho-syntaxique et syntaxique.

« Paliers de conceptualisation et définitionnels du sujet »

Palier sémantique, épilangage sémantique	Le sujet du verbe est le nom désignant la personne, l'animal, ou la chose qui fait ou qui subit l'action. On le trouve en plaçant devant le verbe: qui est-ce qui?
Palier thématique, texte épilangage thématique	Le groupe sujet indique le thème de la phrase, c'est de quoi ou de qui on parle. Le groupe sujet dit, à celui à qui on s'adresse, ce dont on parle. Le groupe verbal indique ce qu'on en dit, le groupe verbal est le propos ou prédicat de la phrase. Il avance une information nouvelle concernant le sujet. Autre définition pour le palier thématique : La fonction sujet est occupée par le premier "actant" de la phrase, c'est-à-dire la réalité qui a, la première, un rapport avec le verbe et participe à l'acte qu'il exprime. Animé ou non, concret ou non, le sujet fait ou subit l'action exprimée par un verbe d'action, il vit l'état exprimé par un verbe d'état. (version plus complexifiée d'une définition sémantique émanant d'une grammaire de texte/discours)

35 Ibidem, page 9.
36 Ibidem, page 9 et 10.

Palier morpho-syntaxique/ visuel, métalangage morpho-syntaxique	Le sujet donne sa marque de conjugaison au verbe. On peut le remplacer par un pronom personnel. Le sujet est le mot qui se trouve devant le verbe.
Palier syntaxique, métalangage syntaxique	Le sujet est un constituant obligatoire de la phrase. Il forme avec le verbe la phrase simple dans une relation grammaticale sujet/prédicat qui impose au verbe des marques de conjugaison. P: GS+GV.

« Paliers de conceptualisation et définitionnels du complément »

Palier sémantique, épilangage sémantique	Le complément complète le sens apporté par le verbe. Puisque comme le sujet, il joue un rôle sémantique par rapport au verbe. La formule « c'est… que » permet d'identifier le complément d'objet, les questions « où, quand, comment, qui ? » permettent d'identifier les compléments circonstanciels. Le complément d'objet est « la personne ou l'objet sur laquelle passe (« transite ») l'action exprimée par le verbe et effectuée par le sujet.
Palier texte / thématique, épilangage thématique	Le complément apporte un complément d'information appelé par le sens du verbe. Le complément donne une information nouvelle qui influe sur la signification de la phrase ou du texte. Selon les cas, cette information est facultative ou bien indispensable à la bonne formation de la phrase. L'information nouvelle touche le niveau de la phrase pour le complément de phrase (ou circonstant), ou bien le niveau du verbe (ou COD/COI) pour le complément de verbe.
Palier morpho-syntaxique/ visuel, métalangage morpho-syntaxique	Le complément de phrase peut être placé en début ou fin de phrase…
Palier syntaxique, métalangage syntaxique	Le complément comporte deux grandes classes : le complément de phrases et le complément de verbe. Leur positionnement dans la structure phrastique diffère ainsi que leur comportement syntaxique : le complément de phrase (ou circonstant) est supprimable, remplaçable et déplaçable alors que le complément de verbe est indispensable au groupe verbal. Le complément de verbe (COD ou COI) est un syntagme de type nominal ou prépositionnel qui appartient au groupe verbal, le complément de phrase, comme constituant immédiat de la phrase, ne dépend pas d'un autre syntagme et en particulier n'est pas régi par le verbe.

« Paliers de conceptualisation et définitionnels du pluriel »

Palier sémantique, épilangage sémantique	La réalité qui est désignée par un nom se caractérise avant tout en masculin/féminin et en singulier/pluriel (en genre et en nombre). Le pluriel est précisé par l'article. L'aspect sémantique revient à poser une question « combien de ? » avec comme réponse « un peu, beaucoup ? »
Palier thématique, texte épilangage thématique	Le pluriel désigne plusieurs êtres ou plusieurs ensembles d' êtres contrairement au singulier qui n'en désigne qu'un. Le pluriel donne une information signifiant « plusieurs » en termes d'acte/actant. Le nombre (singulier ou pluriel) n'est attribué au nom que dans l'instance du discours. Il résulte d'un choix du locuteur guidé par des besoins d'ajustement référentiel (unicité ou pluralité du référent désigné par le GN).
Palier morpho-syntaxique/ visuel, métalangage morpho-	Le pluriel du nom se forme en ajoutant un « s » au nom singulier. Les verbes ont un pluriel en « ent ».

syntaxique	
Palier syntaxique, métalangage syntaxique	Le pluriel est la marque du nombre pour le nom et le verbe. Si le genre est inhérent au nom, le nombre est précisé par le déterminant (article). La notion de genre distingue le féminin du masculin, celle de nombre le singulier du pluriel.

« Paliers de conceptualisation et définitionnels d'adjectif »

Palier sémantique, épilangage sémantique	L'adjectif qualifie le nom, il donne au nom une qualité. Il sert à préciser une qualité, une caractéristique d'un être animé ou d'une chose inanimée.
Palier thématique, texte épilangage thématique	L'adjectif donne plus d'exemples, plus de détails, plus d'informations. Le mot « adjectif » signifie étymologiquement « qui s'ajoute » pour qualifier le nom avec des références supplémentaires.
Palier morpho-syntaxique/ visuel, métalangage morpho-syntaxique	L'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il accompagne. En d'autres termes, l'adjectif est un mot dont la forme peut varier en genre et en nombre, mais contrairement au nom, il ne possède pas lui-même un genre. Ce dernier est déterminé par le terme auquel il se rapporte.
Palier syntaxique, métalangage syntaxique	L'adjectif est une expansion du nom. Ajouté à un nom, il ne modifie pas les rapports fonctionnels préexistants dans la phrase. Epithète, il fait partie du Groupe Nominal ; en revanche, attribut du sujet, l'adjectif appartient au groupe verbal. Il peut aussi être placé en apposition. L'épithète complète le nom sans l'intermédiaire du verbe, contrairement à l'attribut qui caractérise le sujet par l'intermédiaire du verbe. L'adjectif forme une classe grammaticale (une catégorie grammaticale) comme les noms ou les verbes.

Nous verrons donc, dans notre partie empirique, que les points de vue sémantiques, thématiques (énonciatifs), et morpho-syntaxiques apparaissent dans les pratiques de classe grammaticale en école élémentaire comme une voie d'accès à un point de vue syntaxique. La grammaire scolaire s'avère riche en niveaux d'analyse de la pratique langagière. En fonction des niveaux de classe, des stratégies des professeurs des écoles et des objets notionnels étudiés, l'une ou l'autre méthode d'analyse est utilisée.